

**Universidade de Lisboa**



**Abordagem do Tema da Fundamentação Moral no Programa de Filosofia  
do Ensino Secundário**

**Sara Sofia Lúcio Vargas**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário**

**2014**

Universidade de Lisboa



Abordagem do Tema da Fundamentação Moral no Programa de Filosofia  
do Ensino Secundário

Sara Sofia Lúcio Vargas

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado por:  
Professor Doutor José Barata-Moura

E coorientado por:  
Professora Doutora Maria Luísa Ribeiro Ferreira

Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário

2014

## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus pais por, apesar de todas as condicionantes que se foram colocando nas nossas vidas, terem aguentado os momentos da minha ausência durante este meu percurso académico. Agradeço também à minha irmã Mariana por isso e ainda pelo facto de ter motivado em mim, mesmo sem o saber, este desejo de ensinar, de dar novas perspetivas, de formar e criar algo novo. E ainda, aos meus avós, por toda a sua paciência em me receber mais do que como neta, como uma filha. Neste sentido, agradeço também à Paula Antunes que me acolheu como uma segunda filha.

Agradeço aos meus professores e orientadores que desempenharam um papel fundamental nesta minha etapa. À Professora cooperante Ana Godinho que me acompanhou durante os meus dois anos de estágio, dando-me espaço para me descobrir enquanto professora, não deixando, contudo, de guiar tal percurso de descoberta que apenas se iniciou. Ao Professor António Pedro Mesquita que acompanhou o desenrolar do meu percurso neste Mestrado e cujas questões que colocou ao longo do mesmo foram sempre relevantes para o desenvolvimento de uma análise profícua da minha ação enquanto professora ao longo do estágio. À Professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira pelas sugestões e pelo carinho que demonstrou ao acompanhar esta minha fase do meu percurso académico. Ao Professor José Adriano Barata-Moura pela sua atenção e dedicação enquanto professor e orientador; pelas suas conversas encorajadoras e ao mesmo tempo consequentes, lembrando que sonhar é bom, mas melhor é concretizar os nossos sonhos e para isso há uma realidade na qual vivemos que não devemos ignorar e sobre a qual devemos agir.

Agradeço também a todos aqueles que fundaram e vieram a integrar o Movimento de Estudantes em Luta por Letras (MELL), que muito marcou todo o meu percurso universitário, mostrando-me a força e importância do trabalho em equipa com objetivos traçados na defesa de um ensino público de qualidade e para

todos. Objetivos pelos quais nos continuámos a debater enquanto Associação de Estudantes e à volta dos quais nos juntámos e juntamos hoje, que foram, no fim de contas, o elo entre nós e a semente de muitas amizades. Agradeço, em especial, ao André Leonel Silva, ao Alexandre Tavares, à Inês Brilhante Vieira Lisboa e à Cláudia Rosa.

Agradeço ainda o carinho e interesse da cara amiga Francisca Goulart que com a sua força sempre me motivou. Neste sentido, agradeço ainda a todos os amigos que me acompanharam e acompanham e que, nos momentos em que as dúvidas me assaltavam nunca duvidaram da minha capacidade de ultrapassar as dificuldades. Por isto, não posso deixar também de agradecer a força e otimismo encorajador de Marta Antunes.

Por último, quero ainda agradecer ao meu colega, amigo e companheiro Paulo Antunes todo o seu entusiasmo e pela força que me dá para ultrapassar todas as dificuldades acompanhando-me a cada momento. Agradeço todo o seu carinho, camaradagem e tolerância, por tudo o que partilhámos, pelas discussões e investigações filosóficas e pedagógicas que tanto nos ajudou a crescer também a nível profissional. Agradeço acima de tudo toda a tranquilidade que me transmitiu, essencial para um profícuo desenvolvimento do pensar organizado.

## **Resumo**

O atual Programa de Filosofia do Ensino Secundário desenvolve-se desde os problemas de teor prático, no campo da ação, em muito associados ao viver em sociedade, para uma abstração lógica, abordando racionalidade e o conhecimento. Todo o 10.º ano de escolaridade se estrutura em torno da ação humana. As aulas alvo do presente relatório dizem respeito à teoria ética de Kant, que se enquadra na dimensão ética da ação humana.

Num primeiro momento, refletir-se-á sobre o papel do professor e o projeto pedagógico a desenvolver. Num segundo momento, tomar-se-á a fundamentação da moral enquanto problema filosófico, sem descurar a forma como este problema surge e é tratado no Programa. Num terceiro momento, descrever-se-á a sequência letiva de cinco aulas, levada a cabo no estágio no âmbito da Introdução à Prática Profissional, sobre a teoria ética de Kant como resposta ao problema da fundamentação da moral, analisando as características essenciais da escola e da turma, apresentando e justificando os objetivos das aulas, as estratégias tomadas, os materiais utilizados e a avaliação dos alunos.

## **Palavras-chave:**

Ensino; Educação; Moral; Liberdade

## **Résumé**

L'actuel Programme de Philosophie de l'Enseignement Secondaire se développe depuis les problèmes pratiques, dans le camp de l'action, beaucoup associés au vivre en société, pour une abstraction logique, la rationalité et le connaître. Toute la 10<sup>ème</sup> année, de l'enseignement portugais, en philosophie, se structure autour de l'action humaine. Les cours cible du présent rapport concernent à la théorie de l'éthique de Kant qui s'inscrit dans la dimension éthique de l'action humaine.

Dans un premier moment, on va réfléchir sur le rôle du professeur et le projet pédagogique à développer. Dans un second moment, on va considérer les fondements de la morale comme un problème philosophique, sans oublier la façon comme il apparaît et est traité dans le Programme. Dans un troisième moment, on va décrire la séquence de cinq cours réalisée dans le stage dans le cadre de l'Introduction à la Pratique Professionnelle, sur la théorie de l'éthique de Kant en réponse au problème du raisonnement moral, en analysant les caractéristiques essentielles de l'école et de la classe, présentant et justifiant les objectifs des cours, les stratégies adoptées, les matériaux utilisés et l'évaluation des élèves.

## **Mot-clé:**

L'Enseignement; L'Education; La Morale; La Liberté

## Índice

Introdução .....	1
1. Um projeto pedagógico .....	3
1.1. Ensinar e educar .....	3
❖ O risco de o professor se poder assumir como educador .....	7
1.2. Até onde pode ir a ação do professor na formação moral dos alunos .....	11
2. A Fundamentação da moral como um problema filosófico .....	14
2.1. O caminho traçado pelo Programa de Filosofia do Ensino Secundário .....	14
2.2. Enquadramento temático da fundamentação da moral no Programa de Filosofia do Ensino Secundário.....	19
2.3. O problema filosófico da fundamentação moral .....	22
3. Prática letiva.....	28
3.1. A escola .....	28
3.2. A turma.....	33
3.3. As aulas: os seus objetivos e estratégias adaptadas.....	36
a) Um ensino guiado por objetivos: importância da definição e desenvolvimento de objetivos.....	45
b) Os recursos materiais a trabalhar com os alunos no processo de ensino e aprendizagem .....	48
c) A avaliação .....	57
Algumas considerações finais: à guisa de uma conclusão .....	64
Bibliografia .....	67

Anexos.....	73
Anexo 1 – Planificações de aulas .....	74
Anexo 2 – Textos utilizados nas aulas com os alunos e guias para exploração dos mesmos nesse contexto.....	81
Anexo 3 – Slides utilizados nas aulas com os alunos.....	87
Anexo 4 – Guias para exploração em sala de aula dos vídeos visualizados e trabalhados nesse contexto com os alunos .....	95
Anexo 5 – Guia para elaboração dos relatórios de aula .....	98
Anexo 6 – Matriz do teste de avaliação.....	99
Anexo 7 – Teste de avaliação .....	100
Anexo 8 – Critérios de correção do teste de avaliação.....	103



«Aprender não é «importar» e repetir; é apropriar para desenvolver. Ensinar, não é «transferir» ficheiros, é criar condições e pasto para uma aprendizagem.»<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> José BARATA-MOURA, “Filosofia e Filosofar. Hegel *versus* Kant?” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, p. 68.



## Introdução

Disse Hegel, no seu discurso ao Reitor Schenk, a 10 de julho de 1809, que «o tesouro da cultura, dos acontecimentos e das verdades, no qual trabalharam as épocas passadas, foi confiado ao professorado, para o conservar e o transferir à posteridade.»<sup>2</sup> O professorado tem, pois, a grande responsabilidade de não deixar o presente e o futuro esquecer o passado. Mas, mais que isso, tem também a responsabilidade de, a partir do legado que tem em mãos, criar novas possibilidades e dar novos mundos ao mundo.

Os nossos alunos são essas possibilidades de novos mundos, de ação e transformação presente e futura. Enquanto professores, no desempenho da árdua tarefa de ensinar, transmitimos mais que conteúdos, construímos pilares de conhecimento ao nível do *saber-procurar*, do *saber-conhecer* e do *saber-fazer*, que contribuirão e influenciarão o que os próprios alunos poderão ser enquanto pessoas.

Os conteúdos que ensinamos e o modo como os ensinamos têm repercussões naquilo que os nossos alunos são e virão a ser, porque aquilo que são e poderão ser depende também daquilo que sabem. Neste encalce, terá dito Hegel no seu discurso de encerramento do ano letivo, a 14 de setembro de 1810, que «só um homem com uma boa formação geral pode ser também um homem com formação moral.»<sup>3</sup> Entendo isto no sentido de que melhor se sabe o que fazer quanto mais se conhece o que nos circunda, ou seja, o conhecimento da realidade ajuda-nos a atuar sobre ela, e essa foi a perspetiva que quis sempre transmitir aos meus alunos nas minhas aulas. Esta é, pois, a perspetiva que se poderá encontrar ao longo deste mesmo relatório da prática de ensino supervisionada.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes: uma primeira parte que apresenta o projeto pedagógico defendido e executado ao longo da prática letiva; uma segunda parte onde se toma a fundamentação da moral enquanto problema filosófico; e uma terceira parte que engloba a prática letiva levada a cabo no estágio no âmbito da Introdução à Prática Profissional.

---

<sup>2</sup> Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Discursos sobre Educação*, tr. Ermelinda Fernandes, Lisboa, Colibri, 1994, p. 23. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>3</sup> *Idem*, p. 49.

Na primeira parte do presente relatório, expor-se-á a concepção defendida do que é ser professor e de qual a sua principal função, refletindo sobre a educação e o ensino e a postura do professor perante os conteúdos que leciona e os seus alunos.

Na segunda parte, tratar-se-á do problema da fundamentação da moral enquanto problema filosófico que integra o Programa de Filosofia do Ensino Secundário.

Na terceira parte, descrever-se-á a sequência letiva de cinco aulas, lecionadas ao 10.º ano de escolaridade, sobre a teoria ética de Kant como resposta ao problema da fundamentação da moral, analisando as características essenciais da escola e da turma, apresentando e justificando os objetivos das aulas, as estratégias tomadas, os materiais utilizados e a avaliação dos alunos.

Embora o relatório que aqui se apresenta surja dividido em três partes, cada uma delas não é totalmente delimitada sem inter-relações entre as mesmas. Todas as suas partes se implicam, sendo possível encontrar uma unidade que perfaz este mesmo relatório.

## 1. Um projeto pedagógico

Quando se procura enveredar pela via do ensino deve-se refletir sobre a própria conceção que temos do que é ser professor. A definição de tal conceção influencia os objetivos, as estratégias e o método de ensino que enquanto professores adotamos na nossa prática profissional. A perceção daquilo que entendemos que deve ser o professor condiciona aquilo que tentamos ser e somos enquanto tal.

O professor não tem simplesmente o papel de transmissor como se fosse mero informador. Ele tem a responsabilidade de oferecer aos seus alunos a possibilidade destes construírem o seu próprio edifício de conhecimento, facultando-lhes as bases, colaborando na sua formação enquanto seres humanos. Mais que informador, o professor é também formador, até porque, como nos diz Manuel Ferreira Patrício, «fornecer conhecimentos é sempre estruturante da interioridade do que os recebe, os assimila e deles se apropria.»<sup>4</sup>

A principal tarefa do professor é ensinar e o ensino também educa. O professor não é só e simplesmente um *agente de ensino*.

### 1.1. Ensinar e educar

Ensinar é uma atividade direcionada por docentes à formação qualificada dos discentes, sendo, pois, a principal e essencial função dos professores. Por isso, na implementação do ensino se dão a instrução e o treino como formas de se manifestar, concretamente, este processo na realidade objetiva, de modo a verificar a eficácia daquela atividade.

Concebe-se o ensino como o processo de otimização da aprendizagem, a qual colabora na formação do ser humano, mas que não o define inteiramente enquanto tal. É a educação que confere humanidade ao indivíduo e é pelo ensino que este se melhora, aprimorando e adquirindo novos conhecimentos e novas competências.

O próprio Coménio, na sua obra *Didactica Magna*, fazia referência ao homem como sendo «um “animal educável”, pois não pode tornar-se homem a não ser que se

---

<sup>4</sup> Manuel Ferreira PATRÍCIO, “Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, p. 6.

eduque.»<sup>5</sup> Também Kant, no seu texto *Über Pädagogik*, escreveu que «o homem é a única criatura que tem de ser educada»<sup>6</sup>, afirmando que «o homem só se pode tornar homem através da educação».<sup>7</sup> O indivíduo não nasce humano, ele humaniza-se. Nasce, simples e normalmente, apto a humanizar-se.

O ser humano humaniza-se pela sua integração comunitária no mundo, sendo este um mundo de relação onde a figura do outro está sempre presente, ainda que nem sempre de forma evidente. Mas, nesse processo de humanização, que se opera por meio da educação, em que o homem se cultiva e se insere numa cultura, não se entendendo aqui esta integração como um ato inteiramente passivo, o ensino tem também o importante papel de melhorar o ser humano em que o indivíduo se torna, colaborando no seu integral desenvolvimento.

Por mais que se possa defender qualquer tipo de aptidão inata, esta de nada vale se o indivíduo não for educado e se nada lhe for ensinado. Coménio escreveu: «o homem, enquanto tem um corpo, é feito para trabalhar; vemos, todavia, que de inato ele não tem senão a simples aptidão; pouco a pouco, é necessário ensinar-lhe a estar sentado e a estar de pé, a caminhar e a mover as mãos, a fim de que aprenda a fazer qualquer coisa. Como pode, portanto, a nossa mente, sem uma preparação prévia, ter a prerrogativa de se mostrar perfeita em si e por si? Não é possível [...]»<sup>8</sup>

De modo simplificado, tome-se a educação como a condução do indivíduo à sua humanidade e o ensino como a transmissão de conhecimentos e incrementação e desenvolvimento de capacidades. Há, no entanto, um cuidado a ter, como em tudo, para não se delimitar e afastar demasiado aquilo que se relaciona na prática real da vida, particularmente, neste caso, na nossa prática profissional.

O professor vai além da transmissão de conhecimentos da sua área científica de formação. Aquele que simplesmente se limita a “debitar” informações, segundo Manuel Ferreira Patrício, nem é o professor, mas antes o *agente de ensino*, aquele que «satisfaz ao grau mínimo da docência. Ensina o conhecimento que outros produziram, que outros criaram, sem [...] assumir esse conhecimento. Ensina sem se comprometer com o que ensina. Está do lado de fora do que ensina. No fundo,

---

<sup>5</sup> João Amós COMÉNIO, *Didactica Magna*, tr. Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966, p. 119. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>6</sup> Immanuel KANT, *Über Pädagogik*, tr. João Tiago Proença, Lisboa, Edições 70, 2012, p.9. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>7</sup> *Idem*, p. 12.

<sup>8</sup> COMÉNIO, *Didactica Magna*, p. 120.

verdadeiramente não ensina; apenas informa, apenas transmite.»<sup>9</sup> Ele não ensina de facto uma vez que dificilmente consegue garantir a aprendizagem efetiva dos alunos. Atualmente assume-se uma correspondência entre ensino e aprendizagem, de modo que para se considerar que se ensinou algo é preciso que alguém o tenha aprendido. No entanto, isto não significa que apenas se aprende o que foi ensinado.

A aprendizagem efetiva requer a compreensão das matérias lecionadas, a capacidade da sua reprodução e, fundamentalmente, indo além da pura memorização, requer a capacidade de reflexão crítica sobre as mesmas. Para o alcance deste objetivo de fazer os alunos aprender, para ensinar efetivamente, o professor é mais que informador, o professor é formador na medida em que a sua ação, que se dirige aos seus alunos, colabora na formação destes enquanto pessoas.

O professor assume uma postura de compromisso para com o que ensina, integrando os alunos naquilo que ensina e nessa mesma postura de compromisso para com aquilo que aprendem. E, nessa integração que opera, ele é o mediador, a ponte, entre o que os alunos conhecem e o que ainda desconhecem. Ele aceita os seus alunos cooperando na construção de um edifício de conhecimento que se possa tornar sólido, desenvolvendo nos alunos competências que lhes possam servir a essa sua construção.

A principal tarefa do professor é ensinar os seus alunos, fazer com que estes aprendam. Não no sentido de os integrar num sistema de “saber estabelecido”. O *ensino* não toma aqui o significado de *doutrina*, considerando que esta «na origem designava o ato de ensinar (*doctrina*, derivada de *docere*)»<sup>10</sup> e tendia «para a conservação e para a tradição»<sup>11</sup>, tendo sido, no desenrolar do tempo, associado o dogmatismo à doutrinação que, «frequentemente associado [...] à intolerância; na educação, atua como fator negativo e impeditivo»<sup>12</sup>, incutindo a passividade e conformismo. Não é este ensino que aqui se toma e defende, uma vez que tal ensino não se centra no desenvolvimento do aluno, mas de um sistema de conhecimento nele, entendendo o aluno simplesmente como um saco que se enche.

---

<sup>9</sup> PATRÍCIO, “O sentido da vida do professor de Filosofia”, in *Razão e Liberdade. Homenagem a Manuel José do Carmo Ferreira*, Lisboa, CFUL, 2009, p. 716.

<sup>10</sup> Mauro LAENG, *Lessico Pedagogico*, tr. Hélder Rodrigues, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1973, p. 138. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>11</sup> *Idem*, p. 139.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

O professor procura levar os seus alunos a aprender, mas eles, também porque não são simplesmente sacos para onde vamos “atirando” matérias a ver se entraram para os encher, aprendem muito mais do que aquilo que por vezes julgamos ensinar. O processo de aprendizagem é complexo e o que aprendemos vai além daquilo que nos é ensinado. Por isso, ao planearmos a nossa ação, a eles dirigida, não podemos, nem devemos, considerar somente os conteúdos<sup>13</sup> a transmitir-lhes. O professor, embora não se deva assumir como tal, acaba por ser, de alguma forma, também um educador. Ele acaba por educar ensinando.

A educação, no seu sentido lato, a bem dizer, ocorre efetivamente num campo muito vasto: na família, na rua, na escola, no trabalho, ... Ela é um processo que se realiza num tempo e num espaço, sendo, por isso, um facto histórico. Ela é, igualmente, um fenómeno cultural, expressando ou manifestando uma cultura, desenvolvendo-a e envolvendo-a, mas também, fazendo, ela própria, parte de uma cultura. A educação é o processo pelo qual o homem se cultiva e o indivíduo educa-se em todas as relações que estabelece no e com o mundo.<sup>14</sup>

A educação tanto se pode processar de forma sistemática como assistemática, não pressupondo necessariamente um ato intencional de educar, enquanto o ensino é uma ação deliberada e organizada. Não se assumindo como educador, mas atendendo que também o é, o professor poderá desenhar um currículo que inclua aspetos educativos encetando um plano pedagógico a concretizar com os seus alunos.

Mesmo podendo concordar, em certa parte, com Herbart quando este confessa «não conceber a educação sem ensino, assim como [...] não [concebe] um

---

<sup>13</sup> Entenda-se aqui conteúdo no sentido didático, significando «aquilo que é ensinado, enquanto distinto do *como* é ensinado, isto é, do método; matéria, enquanto distinta da forma.» (LAENG, *Lessico Pedagogico*, p. 100) Não obstante, atente-se que «a distinção dos dois pontos de vista tem significado metodológico, mas não indica uma separação real, visto que o conteúdo ou matéria tem sempre uma forma, e o “que coisa” e o “como” se condicionam reciprocamente.» (*Ibidem*)

<sup>14</sup> Sobre a relação entre os dois conceitos, educação e cultura, Padre Manuel Antunes afirmava: «Educação e cultura são conceitos que, na realidade, mutuamente, se implicam a ponto de, nalgumas línguas, eles serem designados por um só termo. É o caso, por exemplo, do grego antigo em que um mesmo vocábulo – *paideia* – significa, a um tempo, «educação» e «cultura». Reflexo de uma cultura é-o a educação na medida em que, através do seu canal, se transmite todo o legado adquirido de normas, de valores, de sentimentos, de modos de encarar o mundo e a vida, de hábitos, de costumes. Projeto de uma cultura é-o também a educação na medida em que, no processo transmissivo, se dão, necessariamente modificações por adaptação, correção, supressão, invenção.» Padre Manuel ANTUNES, “*Paideia e Sociedade*”, in *Obra Completa*, Tomo II, Coordenação Científica de José Eduardo Franco, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005, p. 153.



ensino que não eduque em simultâneo»<sup>15</sup>, embora considere que é efetivamente possível conceber educação sem ensino, uma vez que aquela não pressupõe necessariamente uma ação deliberada e organizada como este pressupõe, terá de se ter em conta que não deve existir uma unidade forçada entre educação e ensino. Pois, tal pode conduzir o professor à doutrinação dos seus alunos, o que invalidará o efetivo ensino que não pode anular a participação dos alunos na sua própria aprendizagem.

#### ❖ O risco de o professor se poder assumir como educador

Da mesma forma que se educa ensinando, também é possível ensinar educando. Mas este não é o papel do professor. Este não deve querer assumir, como tarefa principal, ser educador. O professor como assumido educador terá a intenção de fomentar determinadas crenças, incrementar determinados sentimentos e incitar determinados hábitos e costumes específicos nos alunos, transmitindo um sistema doutrinário em vez de lhes ensinar conteúdos, torná-los aptos a pensar criticamente sobre os mesmos e a investigar além dos mesmos.

Deste modo, o professor não deverá forçar uma unidade entre educação e ensino, pois a sua principal função é ensinar. Deverá, sim, ter a perceção de que se educa ensinando e, por isso, poderá definir aspetos educativos no currículo a trabalhar com os alunos, como por exemplo aspetos relacionados com a cidadania, legislação, ética, até mesmo porque, como dizia Hegel, no seu Discurso de encerramento do ano letivo, a 2 de setembro de 1811, «o que se realiza na escola, a formação dos indivíduos, é a capacidade dos mesmos para pertencer a essa vida pública»<sup>16</sup>, acrescente-se, na sua plenitude, portanto, não somente quantitativamente, mas também qualitativamente.

Não obstante, na sua prática profissional o professor não deverá encarar um projeto pedagógico como um projeto de doutrinação, em que pretenda incutir nos alunos as suas próprias teses. O professor não deve, pois, assumir uma postura de advocacia das suas posições relativas aos assuntos que irá tratar e desenvolver com os alunos. Isso poderia incutir neles uma visão fossilizada dos problemas e dos temas

---

<sup>15</sup>Johann Friedrich HERBART, *Allgemeine Pädagogik*, tr. Ludwig Scheidl, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p.16.

<sup>16</sup>HEGEL, *Discursos sobre Educação*, p. 64.

desenvolvidos, invalidando o pensamento crítico, a reflexão e a investigação autónomas.

Deste modo, tal postura por parte do professor poderia representar, ao nível da educação, um prejuízo na formação dos alunos enquanto pessoas integradas na sociedade. Ou seja, formar-se-á uma pessoa pouco participativa na vida social, uma vez que a doutrinação conduz à anulação da participação autónoma do aluno levando-o a guiar-se única e exclusivamente pela voz do seu professor; uma pessoa pouco habituada a refletir e a questionar a realidade e o que lhe for apresentado, com pouca iniciativa, senão mesmo nenhuma, de criação de coisas novas e transformação das que existem.

Posto isto, a postura claramente parcial por parte do professor relativamente aos conteúdos tratados e desenvolvidos, fazendo vigorar a sua perspetiva pessoal, não colabora para a formação de cidadãos plenamente integrados na vida pública que sejam ativos e dotados de pensamento crítico e isto não conduz a um desenvolvimento progressivo da própria sociedade.

Desenvolvendo os conteúdos com os alunos de forma parcial, o professor facilmente opta ou cai na estratégia de ensino meramente expositiva, apresentando os conteúdos simplesmente mediante o seu ponto de vista, anulando o espaço do aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Ele afirma a sua posição como aquela que deve ser entendida e seguida invalidando críticas.

Não obstante, não será também desejável que o professor assuma uma postura de total neutralidade perante os problemas e temas que aborda com os alunos, ocultando totalmente destes aquilo que pensa. Tal continuará a não ajudar à formação dos alunos como pessoas interventivas, que entendem a importância da sua própria participação para o enriquecimento da sua aprendizagem.

Uma postura de total neutralidade da parte do professor facilmente o torna um mero *agente de ensino*, simples informador, descomprometido com aquilo que ensina, o que poderá igualmente restringi-lo a uma forma de ensino meramente expositiva, não promovendo um diálogo profícuo assente numa análise e reflexão críticas.

Se, por um lado, a postura de parcialidade, em que o professor declara abertamente a sua posição sobre os assuntos abordados, defendendo-a e descredibilizando, ridicularizando ou não abordando sequer as posições contrárias à sua, advogando a sua própria perspetiva, pode ser considerada uma forma de

manipulação das posições dos alunos; por outro lado, uma postura neutral, de imparcialidade frente aos assuntos abordados, pode igualmente ser manipuladora, ou facilitar a manipulação, mas aqui hipocritamente, podendo o professor ocultar o que pensa para mais facilmente encaminhar os seus alunos para onde quer.

O professor não deverá querer angariar adeptos das suas posições, independentemente do meio para atingir tal feito. Este não é o seu objetivo e tal desrespeita o próprio desenvolvimento do pensamento autónomo dos alunos.

A postura de neutralidade representa ainda o perigo de levar os alunos a encostarem-se a um relativismo indesejável, não assumindo nem defendendo as suas posições, aceitando tudo como “verdade” ao considerar apenas que “há muitas verdades”, o que em Filosofia acarreta o perigo de fomentar uma mera coleção de opiniões. Tal postura revela uma falta de compromisso que leva os alunos a não se envolverem nos próprios assuntos abordados.

Foi já referida a necessidade de compromisso do professor para com aquilo que leciona e volta a reforçar-se tal necessidade. O professor deverá assumir um compromisso com aquilo que ensina, não tendo medo de se expor aos alunos, sendo sincero com estes e respeitando a integridade intelectual dos mesmos, apresentando as posições contrárias à sua sem as ridicularizar, minorizar ou deturpar, não desejando que os alunos perfilhem a posição que defende, mas antes que a compreendam, da mesma forma que compreenderão as contrárias, que reflitam e se sintam à vontade para poder igualmente tomar uma posição fundamentada sobre o assunto.

Devemos procurar envolver os nossos alunos nos problemas que levantamos e em Filosofia não há assuntos neutros de modo que se deverá assumir uma postura “intermédia”, assim como Linda Bomstad defende, no seu artigo “Advocating Procedural Neutrality”, de neutralidade processual.<sup>17</sup> O professor deverá apresentar o problema e as suas possibilidades de resposta a serem estudadas de modo imparcial e, depois, potenciar o debate podendo assumir a sua posição, sempre fundamentando-a e mostrando-se aberto a críticas por parte dos alunos.

É preciso equilibrar, na nossa prática profissional de ensinantes, a imparcialidade e a sinceridade, sempre com uma postura recetiva a críticas por parte dos alunos e à defesa de posições diferentes das nossas, confiantes de que isso em

---

<sup>17</sup> Cf. Linda BOMSTAD, “Advocating Procedural Neutrality”, in *Teaching Philosophy*, 18:3, setembro 1995.

nada fragiliza o professor. Este tem de estar confiante dos seus conhecimentos científicos e ter a humildade de assumir diante dos alunos a possibilidade de também aprender com eles.

Importa deixar claro que aprendemos todos e sempre mais quanto mais interventivos forem nesse mesmo processo de ensino e aprendizagem, não deixando o professor encarnar a personagem de um monólogo. A aprendizagem constrói-se em diálogo aberto.<sup>18</sup> Devemos ter presente que o importante é saber fundamentar as posições próprias para as poder defender e deixar claro que não há lugar para o “porque sim” ou para o “porque não”, muito menos em Filosofia.

Não existe uma unidade entre educação e ensino, mas não deixa de existir uma relação. É preciso ter presente as diferenças entre ensinar e educar de modo a fazer um melhor planeamento e um melhor trabalho na nossa prática profissional, complementando os objetivos instrutivos da disciplina que lecionamos com objetivos educativos. Há que ter em conta que também se educa ensinando, mas tendo sempre presente que não é responsabilidade e competência essencial do professor ser educador.

Compreendendo a ação de educar, no seu sentido lato, como a promoção de sentimentos, hábitos e crenças, exercendo influência na formação de convicções de cada um, quer enquanto ser social, quer enquanto ser individual, o professor não deverá procurar incutir nos seus alunos determinados sentimentos, hábitos e crenças específicas doutrinando-os de modo a determinar a personalidade dos alunos naquilo que são, ou poderão ser e as suas convicções. O professor não tem que definir o caminho e as escolhas dos alunos.

Ao invés, deverá incutir nos alunos a necessidade de conhecer e compreender a realidade, os problemas teóricos e práticos da vida e as suas possibilidades de solução para melhor serem capazes de buscar as suas respostas e avaliar criticamente o que lhes é apresentado. Esta deve ser a principal intenção pedagógica do professor.

---

<sup>18</sup> «O que a história da filosofia mostra - e o que a própria história da vida mostra - é que filosofar é dialogar e não monologar. De resto, o outro está sempre presente no monólogo e este insere-se, no fim de contas, na trama ou tecido do diálogo. A prática em que a filosofia consistirá é, pois, diálogo, conversa, prática dialogal e conversativa.» PATRÍCIO, “Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, p. 7.

## 1.2. Até onde pode ir a ação do professor na formação moral dos alunos

Atendendo ao que se declarou até agora, não cabe ao professor enunciar aos alunos o que estes devem fazer, tanto socialmente como na sua vida privada. Mas, sim, orientar a sua reflexão sobre como poderão agir.

Na escola e em sala de aula, os alunos também aprendem a fazer, adquirem uma formação prática, adquirem competências, para além do *saber-conhecer* e do *saber-procurar*, o que lhes permite ir além do que lhes é dado e lhes fomenta a autonomia, na ordem do *saber-fazer*. Tal formação condiciona o que os alunos são ou poderão ser, aprendendo, portanto, igualmente, a ser. Aquilo que cada um é ou se torna está em relação com aquilo que conhece e sabe fazer, assim como com o meio em que se insere, em que vive e convive.

Nesta ordem prática, os alunos aprendem também a viver e a conviver, não que seja responsabilidade do professor educá-los nesse sentido, mas porque acaba por desenvolver uma espécie de currículo oculto que foge às suas intenções no decorrer da sua ação. Assume-se aqui que o professor pode ensinar o que não previu ensinar ou mais do que planeou ensinar.

O professor faculta aos alunos as ferramentas que lhes forem necessárias para se formarem intelectualmente, mas também enquanto pessoas no domínio da ética. Até porque, como Maria Ermelinda Fernandes afirma na sua introdução aos *Discursos sobre Educação* de Hegel, «assim como não se pode “separar a cabeça do coração”, assim também a formação ética está intimamente ligada à formação intelectual.»<sup>19</sup>

Não se pretende afirmar que apenas uma elite intelectual tem conhecimentos morais, aliás, como o próprio Kant defendeu, a lei moral poderá ser intuitiva e imediatamente conhecida por todos os seres humanos, advogando que todos os seres humanos são seres morais, ou com conhecimentos no campo da moral.

Não obstante, quanto mais atentos e aptos a compreender e a analisar a realidade que nos é apresentada, a situação que temos para resolver, melhor poderemos ponderar sobre o modo sob o qual agir e o que fazer. Por isto Hegel proferiu, no seu Discurso de encerramento do ano letivo, a 2 de setembro de 1811, que «continua a não ser menos importante a este propósito não confiar pura e

---

<sup>19</sup> HEGEL, *Discursos sobre Educação*, p. 14.

simplesmente no desenvolvimento natural do bem a partir do coração e da habituação pelo exemplo, sem reflexão, mas familiarizar a consciência com as determinações éticas, consolidar nela as reflexões morais e conduzi-la à meditação sobre estes temas.»<sup>20</sup>

Importa, pois, num momento do seu percurso escolar, dotar os alunos de competências e conhecimentos morais que os torne capazes de refletir sobre a fundamentação da moral e alguns problemas morais. Não lhes deverá ser incutida uma forma de ação determinada, nem lhes deverá ser indicado o que é moral fazerem, mas antes como poderão refletir sobre estas questões, o que terão que tomar em linha de conta para uma tal reflexão e como poderão pensar o fundamento e critério de uma moral.

Tal como Sidney B. Simon alerta, «não devemos cair na armadilha de acreditar que se pudéssemos dar aos rapazes e raparigas um conjunto de valores para acreditarem, eles evitariam os erros de todos nós. De modo nenhum!»<sup>21</sup> Foi nesse sentido que o autor sugeriu a substituição da doutrinação por uma «abordagem de “processo”; a ênfase é posta, não na transmissão de um conjunto “certo” de valores, mas no processo de valorização. Chamamos a esta abordagem clarificação de valores, e está baseada na premissa de que nenhum de nós possui o conjunto de valores “certos” para o transmitir aos filhos das outras pessoas.»<sup>22</sup>

Não obstante, há que ter o cuidado de não conduzir os nossos alunos a um relativismo moral em que todos os valores morais são, pois, considerados válidos. Como Gary Wehlage e Alan L. Lockwood referem, «não podemos aceitar a pretensão de que todas as escolhas morais são igualmente válidas»<sup>23</sup>, pois nesse caso a questão ética perderia o significado.

O professor mais não deve do que colaborar na formação moral dos seus alunos, facultando-lhes ferramentas que os ajudem a compreender, a pensar criticamente e a buscar e construir as suas respostas neste campo. Não deve ter a

---

<sup>20</sup> *Idem*, p. 59.

<sup>21</sup> B. Sidney SIMON, “Clarificação de valores versus doutrinação” in *Social Education*, dezembro 1971; tr. Maria Odete Valente in Maria Odete VALENTE, *A escola e a educação para os valores – Antologia de textos*, 3.<sup>a</sup> ed., Lisboa, Centro de Investigação em Educação, 2002, p. 133.

<sup>22</sup> *Idem*, p. 121.

<sup>23</sup> Gary WEHLAGE; Alan L. LOCKWOOD, “Relativismo moral e educação de valores” in *Moral Education... It comes with the Territory*, McCutchan Publishing Corporation, 1976; tr. Maria Odete Valente in VALENTE, *A escola e a educação para os valores – Antologia de textos*, p. 279.

intenção de guiar os seus alunos num determinado caminho referindo-o como o correto a seguir. Aos professores não cabe educar os seus alunos dentro de um sistema moral.

## **2. A Fundamentação da moral como um problema filosófico**

A fundamentação da moral é um problema filosófico que integra o Programa de Filosofia do Ensino Secundário e será neste âmbito que, em seguida, será abordado tal problema. Para tal considerar-se-á, primeiro, o caminho traçado pelo Programa de Filosofia do Ensino Secundário para, depois, se compreender o contexto em que se instala e ganha força, dentro do mesmo Programa, a unidade programática respeitante à dimensão ético-política e, dentro dela, a subunidade que tem por objetivo proceder a uma análise comparativa de duas perspetivas filosóficas no que respeita à necessidade de fundamentação da moral, entre as quais a de Kant. Uma vez aí, olharemos, pois, para o problema da fundamentação da moral enquanto problema filosófico.

### **2.1. O caminho traçado pelo Programa de Filosofia do Ensino Secundário**

Na sua estrutura geral, o Programa de Filosofia do Ensino Secundário é constituído por cinco módulos. O módulo inicial constitui uma «Iniciação à atividade filosófica» e trata-se de um módulo curto e breve. O segundo módulo, «A ação humana e os valores», descerra a mais longa e estruturante temática do Programa que ocupará quase por inteiro o tempo letivo pertencente ao décimo ano de escolaridade. É no âmbito deste módulo que se inserem as unidades programáticas da ética, da política, da estética ou da religião, sendo ainda sob a sua alçada que alguns «temas/problemas do mundo contemporâneo» são avaliados.

No décimo primeiro ano de escolaridade são abordados os restantes três módulos que constituem o Programa. O terceiro módulo diz respeito à «Racionalidade argumentativa», onde se incluem a lógica formal e a retórica. O quarto módulo trata do «Conhecimento e racionalidade científica e tecnológica» e, por fim, o quinto aborda alguns dos «Desafios e horizontes da Filosofia».<sup>24</sup>

Considerando, pois, a sua estrutura geral, o Programa traça um caminho do viver e agir com o outro ao esquema do pensar e do conhecer. Aproveitando as

---

<sup>24</sup> Cf. *Programa de Filosofia, 10 e 11.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 (doravante: *Programa*), pp. 11-13.



ferramentas que a parte inicial de «Iniciação à atividade filosófica» pode facultar, parte-se, no décimo ano, dos problemas de teor prático, no campo da ação, em muito associados ao viver em sociedade, para iniciar depois o décimo primeiro ano com a abstração lógica, a racionalidade e o conhecimento.

Poder-se-á, numa primeira aproximação ao Programa e à prática letiva, concordar com tal estrutura geral e caminho traçados: da experiência mais viva dos alunos àquilo que lhes pode parecer, no seu dia-a-dia, mais distante. O próprio Hegel, no parecer privado para o real Conselheiro superior da Baviera, Immanuel Niethammer, sobre o ensino da Filosofia nos Ginásios<sup>25</sup>, referia que «a exigência habitual num ensino introdutório da filosofia é que se deve começar pelo existente e, a partir daí, levar a consciência para mais alto, para o pensamento.»<sup>26</sup>

Antes de Hegel, Kant defendia que «o progresso natural do conhecimento humano é de tal natureza que, em primeiro lugar, forma-se o entendimento até chegar, mediante a experiência, a juízos intuitivos e, mediante estes, a conceitos, e que estes conceitos são, em seguida, conhecidos mediante a razão em relação com os seus fundamentos e consequências e, finalmente, são conhecidos num todo bem ordenado mediante a ciência, assim a instrução terá de seguir precisamente o mesmo caminho.»<sup>27</sup>

Efetivamente, muitos são os autores do campo da educação que defendem este caminho. Era o que David Ausubel, baseando-se na corrente cognitivista e construtivista da aprendizagem, defendia que, para que a aprendizagem pudesse ser significativa, aquilo que ensinamos tem de fazer algum sentido para os alunos, e não só para os professores, embora tenha efetivamente de fazer sentido primeiro para estes, de modo que, no processo de ensino, a informação deve interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura mental do aluno.<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Comparando com a realidade dos nossos dias, é possível afirmar que os Ginásios “correspondem” às nossas Escolas Secundárias no que respeita ao grau de ensino.

<sup>26</sup> HEGEL, *O Ensino da Filosofia nos Ginásios* in HEGEL, *Sobre o Ensino da Filosofia*, tr. Artur Morão in [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net) acedido no dia 9 de Agosto de 2014.

<sup>27</sup> KANT, *Informação acerca da orientação dos seus Cursos no Semestre de Inverno de 1765-1766*. Tradução de Leonel Ribeiro dos Santos in Leonel Ribeiro dos SANTOS, “Kant e o ensino da Filosofia”; *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira; Maria José Vaz Pinto (coord.), Lisboa, CFUL, 2013, p. 122.

<sup>28</sup> Cf. David Paul AUSUBEL, *The psychology of meaningful verbal learning*, New York, Grune and Stratton, 1963; ou a sua obra posterior: *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Note-se aqui como é possível considerar que o Programa tem uma matriz kantiana quanto ao tratamento dos seus conteúdos. De uma maneira geral se toma o campo ético-político no campo prático e o campo do conhecimento no campo teórico, destacando-se dois usos da razão, tal como Kant havia destacado e distinguido: o *uso prático* da razão e o *uso teórico* desta.

No Programa faz-se sobressair a necessidade do desenvolvimento do exercício da razão, tanto nas suas finalidades, como nos seus objetivos, afirmando uma racionalidade filosófica distinta de outros tipos de racionalidade que não chega a definir ou sequer referir, deixando transparecer a noção, bem a par do que Kant declara na introdução da *Logik*, de que «os conhecimentos filosóficos pertencem aos conhecimentos da razão».<sup>29</sup>

Todo o tratamento sugerido dos conteúdos programáticos parte de uma esteira racionalista. Esta está presente no modo como a ação humana é abordada, nomeadamente no que respeita à rede concetual da ação. Também as restantes unidades do módulo «A ação humana e os valores» se entroncam nessa racionalização da ação conducente a uma internalização da mesma.

Uma toada que não deixa de estar presente também no décimo primeiro ano de escolaridade, que se inicia, como diria Kant, com o estudo da «ciência das leis necessárias do entendimento e da razão em geral, ou – o que dá no mesmo – da mera forma do pensamento em geral, [que] é o que chamamos de *Lógica*»<sup>30</sup>, passando em seguida para o campo do conhecimento, seguindo, no seu plano, o próprio caminho kantiano de definir as formas que permitem pensar algo e como pensar, para nos questionarmos, então, como conhecemos e o que nos é permitido conhecer.

Logo no primeiro módulo inicial do Programa, que inicia o décimo ano de escolaridade, é possível detetar uma base kantiana naquilo que se entende por Filosofia e o seu ensino. Afirma-se uma abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar para que o professor de Filosofia não se demita de iniciar os seus alunos na atividade filosófica, não se limitando a transmitir-lhes *conhecimentos históricos*, até

---

<sup>29</sup>KANT, *Logik*, Einleitung, III; 1.<sup>a</sup> ed., p. 20; Ak., vol. IX, p. 22; tradução de José Barata-Moura in BARATA-MOURA, *Kant e o conceito de Filosofia. Com um texto em apresentação bilingue extraído da «Lógica»*, Lisboa, Sampedro, 1972. [doravante será esta a tradução pela qual nos guiaremos]

<sup>30</sup>KANT, *Logik*, Einleitung, III; 1.<sup>a</sup> ed., p. 4; Ak., vol. IX, p. 13.

porque, como referia Kant, «se pode aprender filosofia num certo sentido, sem ser capaz de filosofar.»<sup>31</sup>

Efetivamente um professor de Filosofia não pode ser um simples *agente de ensino* que se esconde atrás de um conjunto de conteúdos e pensamentos de outros, que não reflete sobre os temas que leciona, pois aí corre-se o risco de *trair* a própria Filosofia e não ensinar nada desta mesma disciplina. Esta não é um saber que se transmite simplesmente para que os alunos o apreendam, mas antes um «processo que se aprende na medida em que se cultiva; que se cultiva na medida em que se vive e pratica».<sup>32</sup> E, um pouco neste sentido, Kant acabava por afirmar que «não se pode aprender filosofia nenhuma, mas a filosofar».<sup>33</sup>

Ainda sobre o Programa de Filosofia do Ensino Secundário, é inegável que transparece, desde a sua epígrafe, o carácter social do ser humano, dessa nossa capacidade definidora de vivermos em comunidade – o «viver juntos». É nesse encaixe que se declara um lugar essencial ao ato comunicativo no estudo da Filosofia. O Programa não deixa, pois, de nos remeter para as palavras de Kant, escritas em 1786, em *Was heisst sich im Denken orientieren?*, que desejam afirmar o benefício de pensarmos uns com os outros: «quanto e com que correção pensaríamos nós se, por assim dizer, não pensássemos em comunhão com os outros, aos quais comunicamos os nossos pensamentos e eles nos comunicam os seus! Pode, pois, muito bem dizer-se que o poder exterior, que arrebatava aos homens a liberdade de comunicar publicamente os seus pensamentos, lhes rouba também a liberdade de pensar»<sup>34</sup>.

É neste pensar em conjunto que se traça esse caminho do viver e agir com o outro ao esquema do pensar e do conhecer. Um processo que, apesar da aparente matriz kantiana no Programa, parece inverter o caminho estabelecido no sistema filosófico kantiano.

Kant inicia o seu caminho da teoria para a prática. O autor de Königsberg investigara os limites do uso teórico da razão, uso «mediante o qual conheço *a priori*

---

<sup>31</sup> KANT, *Logik*, Einleitung, III; 1.ª ed., p. 21; Ak., vol. IX, p. 22.

<sup>32</sup> João BOAVIDA, “Por uma didática da Filosofia. Análise de algumas razões”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 1996, p. 92.

<sup>33</sup> KANT, *Reflexionen zur Logik*, n.º 1652, Ak., vol. XVI, p. 66.

<sup>34</sup> KANT, *Was heisst sich im Denken orientieren?*, Ak., vol. VIII, p. 144; tradução de Artur Morão in KANT, *Paz Perpétua e outros opúsculos*, Lisboa, Edições 70, s.d.

(como necessário) que algo é»<sup>35</sup>, permitindo um conhecimento teórico – «conhecimento pelo qual conheço *o que existe*»<sup>36</sup>, estabelecendo a experiência sensível o limite a partir do qual tal uso da razão se torna especulativo, em que já nada é possível conhecer teoricamente por não ser objeto de experiência sensível.

Todavia, a razão pura, tão criticável no que diz respeito ao conhecimento teórico, revela uma importância prática.<sup>37</sup> A importância das ideias da razão é, pois, prática e relaciona-se com a moral. Kant distingue, então, aquele uso da razão do uso prático da razão, uso que «me dá a conhecer *a priori* o que deverá acontecer»<sup>38</sup>, permitindo um conhecimento prático «como aquele em que me represento *o que deverá existir*»<sup>39</sup>. É aí que se questiona sobre o que é que deve ser, que será o mesmo que perguntar pelo que devemos fazer.

Não obstante, o percurso traçado pela estrutura geral do Programa e, mesmo em particular, a abordagem a cada temática/unidade programática, não se afasta, não só da concepção pedagógica de partir da realidade próxima aos alunos, dos conceitos que estes já conhecem, como não se afasta da própria concepção kantiana de que «todo o nosso conhecimento começa pelos sentidos, daí passa ao entendimento e termina na razão, acima da qual nada se encontra em nós mais elevado que elabore a matéria da intuição e a traga à mais alta unidade do pensamento»<sup>40</sup>.

Elabora-se um processo de amadurecimento intelectual que não deixa de estar ligado à realidade dos próprios alunos e ao próprio desenvolvimento intelectual do ser humano.<sup>41</sup> Efetivamente, o conhecimento inicia-se na experiência que vivemos, na qual se inclui um agir e viver com o outro.

---

<sup>35</sup> KANT, *Kritik der reinen Vernunft* (doravante: *KrV*), transzendente Dialektik, A 633, B 661; tr. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985. [doravante será esta a tradução pela qual nos guiaremos]

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> «Se portanto, estas três proposições cardeais [– Deus, liberdade e imortalidade da alma, que são ideias da razão –]nos não são absolutamente nada necessárias para o *saber*, e contudo são instantaneamente recomendadas pela nossa razão, a sua importância deverá propriamente dizer respeito à prática.» *Idem*, transzendente Methodenlehre, A 799, B 827.

<sup>38</sup> *Idem*, transzendente Dialektik, A 633, B 661.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> *Idem*, transzendente Dialektik, Einleitung, II, A 298-299, B 355.

<sup>41</sup> Contudo, o que aqui se declara em nada nega possíveis críticas a uma abstração idealista, desligada da realidade material, levada a cabo ao longo do Programa, que poderá e deverá ser atenuada pelos professores na sua aplicação.

## 2.2. Enquadramento temático da fundamentação da moral no Programa de Filosofia do Ensino Secundário

O problema da fundamentação da moral surge enquadrado no Programa de Filosofia do Ensino Secundário no módulo respeitante à ação humana e aos valores, enquanto temática a ser tratada no décimo ano de escolaridade, integrado na unidade das dimensões da ação humana e dos valores, nomeadamente na dimensão ético-política da ação humana.

O modo como o módulo «A ação humana e os valores» é programado condiciona a própria programação do tratamento do problema em questão.

A ação humana é apresentada racionalizando a sua conceção mais imediatista de um fazer, um agir, em geral. Acrescenta-se-lhe uma consciência ou intencionalidade que acabará por determinar o valor da própria ação. Esta apresenta-se como fruto de uma decisão racional.<sup>42</sup>

Por via desta racionalização da ação, é considerada uma internalização da ação, frente à qual se opõe, tendo por base as típicas dicotomias metafisicamente fixadas, as consequências da ação, o modo como esta se exteriorizará. Será esta a dicotomia que guiará, por exemplo, a análise comparativa de duas perspetivas filosóficas no campo da ética, em que, segundo as Orientações para a lecionação do Programa de Filosofia, se comparam as éticas deontológica de Immanuel Kant e utilitarista de John Stuart Mill.<sup>43</sup>

Será ainda tendo por base a «reflexão mais abrangente do determinismo e a liberdade na ação»<sup>44</sup> que a dimensão ética do agir emerge no Programa – uma reflexão que não se pretende que seja um debate imparcial, não pressupondo sequer uma neutralidade processual no percurso de aprendizagem programado. É sugerido que a reflexão seja desenvolvida «reconhecendo as condicionantes físico-biológicas e histórico-culturais»<sup>45</sup> e «reconhecendo a ação como um campo de possibilidades –

---

<sup>42</sup> Cf. *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia, 10.º e 11.º anos, Cursos Científico-humanísticos, Formação Geral*, Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, homologação 2/11/2011, p. 4.

<sup>43</sup> Cf. *Orientações para a lecionação do Programa de Filosofia, 10.º e 11.º anos*, Ministério da Educação, Setembro de 2005, pp. 5-6.

<sup>44</sup> *Programa*, p. 28.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

espaço para a liberdade do agente»<sup>46</sup>, até porque, se assim não fosse, poder-se-ia tornar complicado falar, seguidamente, de uma moral.

Embora se proponha no Programa, no campo das atividades e competências, uma «análise de textos com posições diversificadas sobre o determinismo e liberdade na ação, visando a formulação de problemas»<sup>47</sup>, define-se a resposta que os alunos deverão aceitar invalidando o próprio problema. Deveria abordar-se o problema da compatibilidade ou não entre determinismo e livre-arbítrio, mas uma vez sendo levados a reconhecer que a ação humana é condicionada, não sendo totalmente determinada, havendo espaço para a liberdade, a resposta é encontrada e o problema deixa de se apresentar como tal.

Ao ensinar Filosofia não devemos colocar como objetivo do seu ensino apresentar respostas como se de soluções se tratasse, “arrumando” o assunto e acabando “definitivamente” com o problema que se colocara. Se assim for o ensino processa-se de modo dogmático, não dando espaço ao aluno para participar e investigar, refletir autonomamente por meio das ferramentas que lhe são dadas, mas antes aceitando o que lhe é apresentado.

É também verdade que, por vezes, a falta de soluções capazes de “arrumar” os assuntos de modo a terminar com os problemas em Filosofia deixa os alunos inseguros, incapazes de refletir criticamente, conduzindo-os a um relativismo em que a Filosofia não passa de um mero conjunto de opiniões, podendo mesmo chegar a desenvolver uma preguiça intelectual em nada desejável.

O próprio Programa evidencia um certo pendor relativista. Por exemplo, na unidade «Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa», que integra também o módulo «A ação humana e os valores», é possível ler: «Reconhecimento de que: [...] todos os seres humanos agem em conformidade com as suas preferências e os seus valores»<sup>48</sup>. É, pois, possível encontrar no Programa uma tensão entre o ensino dogmático e relativismo. Por um lado, inviabiliza-se a crítica do aluno que terá de aceitar a solução apresentada; por outro lado, fomenta-se a opinião pouco fundamentada, até porque cada um terá a sua e seria trabalhoso discuti-las todas.

No que respeita ao problema da liberdade na ação humana, coloca-se, de certa maneira, a liberdade como um postulado prático. Se olharmos para as Orientações

---

<sup>46</sup> *Ibidem.*

<sup>47</sup> *Ibidem.*

<sup>48</sup> *Ibidem.*

para a leção do Programa de Filosofia, a obra de referência para abordar «o problema mais abrangente do determinismo e liberdade»<sup>49</sup> é *Minds, Brains and Science*, traduzido como *Mente, Cérebro e Ciência*, de John Searle, nomeadamente o último capítulo da obra: «Liberdade da Vontade».<sup>50</sup> Aqui é possível ler-se: «a conceção de nós mesmos como agentes livres é fundamental para toda a nossa auto-conceção»<sup>51</sup> e «não poderemos descobrir que não temos mentes, que elas não contêm estados mentais conscientes, subjetivos, intencionalísticos; nem poderíamos descobrir que não tentamos, pelo menos, empenharmo-nos em ações voluntárias, livres e intencionais.»<sup>52</sup>

A par do que Kant declarava, não podemos conhecer a liberdade, mas precisamos de nos considerar livres na nossa ação enquanto seres racionais que têm, portanto, vontade, uma vontade que é racional. Tal como Kant escrevia não podemos inferir a liberdade da experiência, «visto que a experiência unicamente nos dá a conhecer a lei dos fenómenos, por conseguinte, o mecanismo da natureza, que constitui precisamente o contrário da liberdade. [...] a moralidade é a primeira a revelar-nos o conceito de liberdade.»<sup>53</sup>

Avaliar as ações praticadas por alguém, classificando-as como boas ou más do ponto de vista moral, implica que os agentes possam responder pelas suas ações, que lhes possa ser imputada responsabilidade pelas mesmas. Um sujeito só poderá responder pelas suas ações enquanto sujeito que age livremente, caso contrário, como nos diz Thomas Nagel, «provavelmente, não faria de modo algum sentido condenar fosse quem fosse por fazer alguma coisa má ou elogiá-lo por fazer alguma coisa boa. Se estivesse determinado à partida o que as pessoas fariam, seria inevitável: não poderiam ter feito outra coisa, dadas aquelas circunstâncias prévias. Portanto, como podemos achar que são responsáveis?»<sup>54</sup>

É neste sentido, como se tem vindo a referir, que a dimensão ética surge no Programa para ser abordada no Ensino Secundário, tomando como pressuposto a

---

<sup>49</sup> *Ibidem.*

<sup>50</sup> Cf. *Orientações para a leção do Programa de Filosofia, 10.º e 11.º anos*, Ministério da Educação, Setembro de 2005, p. 4.

<sup>51</sup> John SEARLE, *Minds, Brains and Science*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 2000, p. 105. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>52</sup> *Idem*, p. 120.

<sup>53</sup> KANT, *Kritik der praktischen Vernunft*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, col. Os Grandes Filósofos, 2008, p. 167. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>54</sup> NAGEL, Thomas, *What does it all mean?*, tr. Teresa Marques, Lisboa, Gradiva, 1995, p. 51.

liberdade, como condição da possibilidade de imputar a responsabilidade aos sujeitos que praticam uma determinada ação – porque a escolheram praticar. Deste modo, para além do conceito de liberdade, a responsabilidade é outro conceito-chave para o desenvolvimento da discussão sobre a problemática ética.

Parece, pois, que, bem ao jeito de Kant, se acaba por assumir a perspetiva de um determinismo moderado, tornando necessário postular a liberdade do agente, mais não seja porque ela nos será revelada pela moralidade. Kant não nega que os seres racionais possam ser influenciados, afetados, por estímulos sensíveis, agindo de acordo com eles ou por motivos alheios à sua razão. No entanto, sendo estes seres dotados de razão, eles podem ultrapassar tais influências e agir pela sua própria razão, sendo esta a suma determinação, e única, da vontade humana.<sup>55</sup> Será, pois, por essa capacidade de autodeterminação, na qual se traduz a liberdade humana, que se pode julgar as ações humanas como morais.

### 2.3. O problema filosófico da fundamentação moral

Podendo julgar as ações humanas como morais, resta saber o que é que torna uma ação moralmente correta. O que é uma ação moral? Qual o critério para distinguir a ação moralmente correta da ação moralmente incorreta? É aqui que surge a necessidade da fundamentação moral – pela necessidade de estabelecer um critério que distinga uma ação boa ou moralmente correta de uma ação má ou moralmente incorreta. A necessidade de fundamentar a moral é a necessidade de encontrar esse critério, essa forma de distinguir o que é certo fazer daquilo que é moralmente errado fazer, justificando-o.

O problema da fundamentação da moral engloba, pois, de um modo geral, as questões de como distinguir o moralmente correto do moralmente incorreto e de definir em que consiste o valor moral de uma ação.

Na teoria ética de Kant a “primeira tarefa da ética”, como refere José Manuel Santos, é a formulação do *princípio universal* «que permita subsumir e, assim,

---

<sup>55</sup> «não é apenas aquilo que estimula, isto é, que afeta imediatamente os sentidos que determina a vontade humana; também possuímos um poder de ultrapassar as impressões exercidas sobre a nossa faculdade sensível de desejar, mediante representações do que é, mesmo longinquamente, útil ou nocivo; mas estas reflexões em torno do que é desejável em relação a todo o nosso estado, quer dizer, acerca do que é bom e útil, repousam sobre a razão.» KANT, *KrV*, transzendente Methodenlehre, A 802, B 830.



justificar toda e qualquer norma de natureza moral»<sup>56</sup>, «o qual servirá de teste de validade suscetível de ser aplicado a toda e qualquer ação, ou, mais precisamente, a toda e qualquer “máxima” de ação»<sup>57</sup>. Trata-se de estabelecer um critério que defina qual a ação moralmente válida.

Na sequência da formulação de um tal princípio que sirva de critério surge a necessidade de o fundamentar. Fundamentar um tal princípio é mais do que uma sustentação *lógica* do mesmo, é procurar a justificação para agir moralmente ou para o dever de ser moral, é justificar uma atitude do ponto de vista moral. Mais profundamente, como afirma José Manuel Santos, «o que se trata de justificar é a [própria] *moralidade*.»<sup>58</sup>

Porquê fundamentar a moral? Esta é uma questão meta-ética sobre a fundamentação da fundamentação da moral, ou melhor, sobre a *razão de ser* da fundamentação da moral. Haverá efetivamente uma fundamentação da moral?

Na história da Filosofia encontramos respostas negativas, destrutivas e “desconstrutivas” relativamente a esta questão. «A corrente mais óbvia é o ceticismo ético, que afirma que as proposições normativas não são possíveis de verdade ou falsidade e que, *a fortiori*, princípios normativos de ordem moral não são possíveis de fundamentação racional.»<sup>59</sup> Kierkegaard, por exemplo, segundo o próprio José Manuel Santos, considerava que «agir moralmente, ou seja entrar na esfera da moralidade, dependeria de uma “decisão absoluta” que não é possível de justificação, e ainda menos de “fundamentação” formal. Isto tem por consequência [a] resposta [de que] “fundamentar a moral” é uma tarefa inútil e vã, para além de ser impossível.»<sup>60</sup>

Também Hume afirmava que «os princípios da moralidade não são conclusões da nossa razão»<sup>61</sup>, concluindo que não há uma fundamentação racional da moral que seja possível. De certa forma, é possível integrar Hume na teoria mais

---

<sup>56</sup> José Manuel SANTOS, “O que é e para que serve a fundamentação da moral?” in *Philosophica*, 37, Lisboa, 2011, p. 130.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

<sup>59</sup> *Idem*, p. 132.

<sup>60</sup> *Idem*, p. 131.

<sup>61</sup> «The rules of morality, therefore, are not conclusions of our reason.» David HUME, *A Treatise of Human Nature*, III, I, I, Oxford University Press, 1960, p.457.

contemporânea do emotivismo na medida em que afirmava também que a moralidade é uma questão de sentimento e não de facto.<sup>62</sup>

O emotivismo «considera que os juízos normativos de ordem ética mais não são, em última análise, que expressões subjetivistas de emoções ou sentimentos individuais.»<sup>63</sup> James Rachels diz-nos que, «segundo o emotivismo, a linguagem moral não é uma linguagem de afirmação de factos; [nem] é normalmente usada para transmitir informação. [...] É usada, primeiro, como meio de influenciar o comportamento das pessoas. [...] Em segundo lugar, [...] é usada para exprimir (e não para relatar) a atitude de alguém.»<sup>64</sup> Adiantando, seguidamente, que «um dos principais problemas [do emotivismo] era não poder dar conta do lugar da razão na ética.»<sup>65</sup>

As perspetivas acima referidas podem ser subsumidas na categoria “não cognitivista” que considera, de um modo geral, que «sendo a fundamentação implausível e impossível, o ato de criticar moralmente pessoas ou ações tem um sentido estritamente funcional, de pura expressão de sentimentos ou de construção da subjetividade.»<sup>66</sup> Não há, pois, uma justificação para um princípio moral. Neste sentido, arruína-se a teoria ética, cai-se num niilismo ou simplesmente se assume que o “objetivamente” *certo* ou *errado* é coisa que não existe.

Por outro lado, uma fundamentação da moral procurará dar resposta ao desafio de Diderot, que Dostoievski retomou: “se não há Deus, tudo é possível”. Coloca-se, pois, que, no âmbito das nossas relações com o outro, num viver em conjunto, e mesmo connosco próprios, na ausência ou falha de referências de conduta, fossem provenientes de uma tradição viva ou de uma religião, a “fundamentação” da moral (ou de uma moral) poderia fornecer: «uma base de *orientação* na esfera dessas relações, [...] um conjunto de certezas racionais e, neste sentido, “verdadeiras” que serviriam para *exigir* a todos o respeito de direitos

---

<sup>62</sup> Cf. *Ibidem*.

<sup>63</sup> José Manuel SANTOS, “O que é e para que serve a fundamentação da moral?” in *Philosophica*, 37, Lisboa, 2011, p. 132.

<sup>64</sup> James RACHELS, *The elements of moral philosophy*, tr. F. J. Azevedo Gonçalves, Lisboa, Gradiva, 2004, p. 62.

<sup>65</sup> *Idem*, p. 65.

<sup>66</sup> José Manuel SANTOS, “O que é e para que serve a fundamentação da moral?” in *Philosophica*, 37, Lisboa, 2011, p. 132.

fundamentais de cada um, e [...] convicções “fundamentadas” que permitiriam *criticar* crenças normativas sem fundamento e, portanto, “falsas”». <sup>67</sup>

Neste sentido, poder-se-ia dizer, na esteira do que Tugendhat declarava, que a necessidade de dar à moral uma fundamentação absoluta contém um resíduo de uma moral religiosa, com a intenção de afirmar a superioridade da filosofia moral em relação à teologia moral. <sup>68</sup> «A fundamentação absoluta pretende fornecer a *certeza absoluta* que, mesmo se não houver Deus, nem tudo é possível ou permitido.» <sup>69</sup>

Fruto da razão moderna, que se pretende, de um modo geral, a-teleológica e a-teológica, decorre a necessidade de fundamentar a moral na e pela própria razão, procurado demonstrar «a necessidade da lei moral a partir da estrutura “interna” da racionalidade, da “autonomia” da razão.» <sup>70</sup> Tal intenção evidencia-se na época do iluminismo e Kant, como iluminista, assume o programa ético das luzes de fornecer uma justificação racional da moralidade. <sup>71</sup>

Kant declara, na sua obra *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, que o princípio supremo da moralidade se funda sempre na razão pura <sup>72</sup>, afirmando que «todos os conceitos morais têm a sua sede e origem completamente *a priori* na razão» <sup>73</sup>. Deste modo, o autor de Königsberg fundamentará a moral alicerçando-a na própria razão.

A razão, diz-nos Kant, busca incessantemente o incondicionado, o supracensível. Algo que o mesmo autor critica ao nível do conhecimento teórico, porque este tem a experiência como limite e as ideias da razão se afastam precisamente da experiência uma vez que fogem à experiência possível.

No entanto, o autor da *Kritik der reinen Vernunft* afirmava aí que, «no que respeita ao *uso prático*, a razão tem o direito de admitir qualquer coisa, que de forma

---

<sup>67</sup> *Idem*, p. 131.

<sup>68</sup> Cf. Ernst TUGENDHAT, *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt, Suhrkamp, 1993, p. 97.

<sup>69</sup> José Manuel SANTOS, “O que é e para que serve a fundamentação da moral?” in *Philosophica*, 37, Lisboa, 2011, p. 149.

<sup>70</sup> *Idem*, p. 136.

<sup>71</sup> Immanuel Kant é o autor ao qual daremos especial atenção uma vez que a sua teoria ética é uma das duas perspectivas a ser abordadas com os alunos do Ensino Secundário de acordo com as *Orientações para a leção do Programa de Filosofia*, e ainda porque constitui o conteúdo das aulas alvo deste relatório.

<sup>72</sup> «[...] não há nenhum autêntico princípio supremo da moralidade que, independentemente de toda a experiência, não tenha de fundar-se somente na razão pura[...].» KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, BA 31; tr. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, 2002. [doravante será esta a tradução pela qual nos guiaremos]

<sup>73</sup> *Idem*, BA 34.

alguma seria autorizada a pressupor sem provas suficientes no campo da simples especulação»<sup>74</sup>. Trata-se das ideias da razão relativamente à alma, liberdade, e Deus. Estas ideias têm uma importância prática relacionada com a moral e, como tal, são determinantes para a fundamentação desta no sistema filosófico kantiano.

Em *Kritik der praktischen Vernunft*, no livro segundo da primeira parte da obra, a respeito da imortalidade da alma, Kant enuncia que «esta, enquanto indissoluvelmente ligada à lei moral, é um *postulado* da razão pura prática (pelo qual entendo uma proposição *teórica*, como tal, porém, não demonstrável, por estar inseparavelmente anexa a uma lei prática que tem *a priori* um valor incondicionado)»<sup>75</sup> somente sobre o qual é praticamente possível “o soberano bem” que é objeto «da nossa vontade que está necessariamente ligado à legislação moral da razão pura»<sup>76</sup>. O postulado da imortalidade da alma, acrescenta o autor adiante, «decorre da condição praticamente necessária da conformidade da duração com a plenitude do cumprimento da lei moral.»<sup>77</sup>

Continuando na mesma obra, afirma que a liberdade é um conceito a respeito do qual não é possível encontrar uma representação empírica, mas imprescindível para a razão pura prática enquanto propriedade própria da vontade. O postulado da liberdade «promana [,pois,] da suposição necessária da independência relativamente ao mundo sensível e da faculdade da determinação da sua vontade segundo a lei de um mundo inteligível, isto é, da liberdade»<sup>78</sup>.

Depois de se ter referido ao conceito transcendental de liberdade, em *Kritik der reinen Vernunft*, como ideia da razão pura, «que não pode ser pressuposto empiricamente como um princípio de explicação dos fenómenos»<sup>79</sup>, Kant refere-se a tal conceito «apenas no seu sentido prático»<sup>80</sup>. A liberdade tem um sentido e significado prático. A liberdade é um *arbitrium liberum*, sendo aquele arbítrio (diferente do arbítrio animal – *arbitrium brutum*) «que pode ser determinado independentemente de impulsos sensíveis, portanto por motivos que apenas podem ser representados pela razão»<sup>81</sup>. Neste seguimento se descreve, em *Metaphysik der*

---

<sup>74</sup> KANT, *KrV*, transzendente Methodenlehre, A 776, B 804.

<sup>75</sup> KANT, *Kritik der praktischen Vernunft*, p. 332.

<sup>76</sup> *Idem*, p. 334.

<sup>77</sup> *Idem*, p. 346.

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> KANT, *KrV*, transzendente Methodenlehre, A 801, B 829.

<sup>80</sup> KANT, *Kritik der praktischen Vernunft*, p. 336.

<sup>81</sup> *Idem*, A 802, B 830.

*Sitten*, que o livre arbítrio é aquele arbítrio «que pode ser determinado pela razão pura»<sup>82</sup>.

A vontade pura será aquela que simplesmente se deixa determinar pela própria razão pura e é neste sentido que a vontade é livre, ao se determinar pela própria razão. Deste modo, tal como nos diz José Barata-Moura: «A vontade livre não pode, deste modo, estar submetida a paixões, a impulsos, a sentimentos, que situam fora do seu próprio âmbito o princípio desencadeador dos comportamentos. A determinação da vontade livre tem de ser tarefa do foro íntimo.»<sup>83</sup> E é aqui, como já se fez referência, que se evidencia a internalização da ação em Kant.

Voltando à *Kritik der praktischen Vernunft*, o autor fala também de Deus como um postulado da razão pura prática, tendo-se já referido a este, em *Kritik der reinen Vernunft*, como Ser supremo, indicando que havendo leis práticas, absolutamente necessárias, elas são leis morais; e «se essas leis pressupõem, necessariamente, qualquer existência como condição da possibilidade da sua força *obrigatória*, essa existência tem de ser *postulada* [...]. Em relação às leis morais [...] não só pressupõem a existência de um Ser supremo, mas também, sendo absolutamente necessárias [...] o postulam legitimamente, conquanto na verdade, só de um modo prático»<sup>84</sup>.

Kant, ao colocar a necessidade de postular as ideias da razão para o seu uso prático, nomeadamente no campo da moral, afirma simplesmente que é na razão que se encontra a fundamentação de um tal uso, pois tais postulados mais não são do que precisamente ideias da razão. Elas são «hipóteses racionais [...] que corresponde[m] na teoria aos postulados práticos, quer dizer, aos *supostos da ação dirigida*»<sup>85</sup>. Elas são, pois, requisitos para a fundamentação da moral.

Não obstante, atente-se que as ideias referidas, embora constituam requisitos para a fundamentação da moral, não são elas mesmas o próprio dever. Este baseia-se na não contradição da própria razão, sendo dado por ela mesma como uma necessidade interna de realizar uma dada ação apenas por respeito aos princípios da razão e não a algo que lhe seja externo.

---

<sup>82</sup>KANT, *Metaphysik der Sitten*, A 213, tr. José Lamego, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

<sup>83</sup>BARATA-MOURA, “A «Práxis» em Kant” in BARATA-MOURA, *O outro Kant*, Lisboa, CFUL, 2007, p. 53.

<sup>84</sup>KANT, *KrV*, transzendente Dialektik, A 634, B 662.

<sup>85</sup>Irene BORGES-DUARTE, *A Natureza das Coisas e as Coisas da Natureza*, Lisboa, CFUL, 2006, p. 141.

### 3. Prática letiva

Uma vez abordado o problema da fundamentação da moral enquanto problema filosófico, atendendo ao modo como este é enquadrado no Programa, passar-se-á, de seguida, à descrição da sequência letiva de cinco aulas sobre a teoria ética de Kant como resposta ao problema da fundamentação da moral. Tal descrição não será feita descurando as características essenciais da escola e da turma, ou sem apresentar e justificar os objetivos das aulas, as estratégias tomadas, os materiais utilizados e a avaliação dos alunos.

#### 3.1. A escola

A escola é o lugar intermédio, de mediação, entre as grandes diretivas ministeriais e o contexto de sala de aula; a família e a vida pública; o indivíduo e o conhecimento; o indivíduo e os interesses universais do Estado. Ela tem um papel insubstituível na teia de relações que constituem o todo social, o mundo público.<sup>86</sup>

É nesse lugar de mediação que é a escola que o Programa de Filosofia é lecionado. A sua lecionação é condicionada pela organização escolar, pelo projeto pedagógico e todas as restantes especificidades de cada escola. Esta, por sua vez, não só influencia como é também influenciada pelo meio envolvente, por toda a comunidade escolar. Por isso, de modo a compreender a realidade na qual atuamos, é importante conhecer o contexto da própria escola na qual lecionamos.

A escola é o contexto concreto e particular no qual desenvolvemos a nossa ação docente. É nela que todos os agentes intervenientes no campo do ensino se movem e relacionam, seja direta ou indiretamente. Eles intervêm precisamente nesse contexto específico criado pela organização escolar. Deste modo, há que tomar em consideração esse mesmo lugar, que, não sendo uma mera instituição executora de orientações de cúpula, é gestora de um currículo e, concomitantemente, na sua autonomia, também criadora de um currículo próprio que se forma nas suas particularidades em conjunto com as especificidades de toda a sua comunidade escolar.

---

<sup>86</sup> Mas compreenda-se que tal mediação não se estabelece sem qualquer tensão ou conflito. Ela desenvolve-se num campo de tensões.

É a par disto, tendo por base a autonomia que a escola usufrui, que Maria do Céu Roldão enuncia o currículo escolar como sendo «– em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.»<sup>87</sup> A autora refere ainda, num outro texto, qual é o sentido essencial da autonomia da escola: «É este o sentido da *autonomia da escola* –gerir autonomamente o trabalho que realiza e pelo qual responde socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares. Gestão essa que requer *iniciativa e responsabilização*, bem como a capacidade – e o poder – de *avaliar e reformular*.»<sup>88</sup>

O professor é um outro mediador, atuante nesse espaço de mediação que é a escola. A escola, na sua autonomia, é capaz de tomar decisões e assumir escolhas que influenciam a própria atuação do professor, sendo ele «quem exerce a atividade pela qual a escola é responsável – *ensinar*, isto é, *fazer aprender*.»<sup>89</sup> Posto isto, passarei, pois, a apresentar, sumariamente, algumas das características da escola na qual estagiei – a Escola Secundária Pedro Alexandrino.

A Escola Secundária Pedro Alexandrino (ESPA), assim denominada em jeito de homenagem ao pintor Pedro Alexandrino que terá sido proprietário de uma quinta localizada na freguesia que é hoje a Póvoa de Santo Adrião, situa-se numa das freguesias mais populosas do Concelho de Odivelas, a referida freguesia, que atualmente, fruto da recente reorganização administrativa do território das freguesias, prevista na Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, se encontra unida à freguesia do Olival Basto.

A Póvoa de Santo Adrião, meio suburbano, de acordo com os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, que se referem ao ano de 2011, tem 13 061 habitantes, dos quais 13,25% são crianças ou adolescentes. Para dar resposta a esta realidade, a Póvoa de Santo Adrião contempla um agrupamento de escolas ao qual a ESPA se juntou recentemente. De acordo com os dados do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, expressos no projeto educativo da escola, no ano letivo de 2010-2011, a ESPA era frequentada por 1097 alunos.

---

<sup>87</sup> Maria do Céu ROLDÃO, *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1999, p. 24.

<sup>88</sup> ROLDÃO, *Estratégias de Ensino*, Lisboa, Fundação Manuel Leão, 2009, pp. 37-38.

<sup>89</sup> ROLDÃO, *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, p. 17.

A ESPA pertence ao Agrupamento de Escolas Pedro Alexandrino – Póvoa de Santo Adrião, sendo a sede desse mesmo agrupamento que resultou da agregação, em abril de 2013, desta mesma escola com o anterior Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santos Adrião. O atual agrupamento de escolas contempla, para além da ESPA: a Escola Básica Carlos Paredes, a Escola Básica de Olival Basto, a Escola Básica da Quinta de São José e a Escola Básica Barbosa du Bocage.

A ESPA não é apenas uma escola secundária, contemplando ainda, no ensino regular, o ensino básico e, fora deste, cursos de educação e formação, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos.

Olhando para a documentação relativa à oferta educativa da escola no ano letivo 2013/2014, neste ano a ESPA continha catorze turmas de ensino básico: com cinco turmas de sétimo ano, outras cinco de oitavo ano e quatro turmas de nono ano. Quanto ao ensino secundário, no âmbito do ensino regular, eram dezanove turmas: sete de décimo ano, outras sete de décimo primeiro e cinco de décimo segundo ano. Relativamente a estes dados, importa ainda destacar os cursos que a escola abarca e a sua expressão. Os alunos do ensino secundário distribuem-se pelos cursos científico-humanísticos do ensino regular da seguinte forma: três turmas no décimo e outras três no décimo primeiro de ciências e tecnologias; duas turmas no décimo e outras duas no décimo primeiro de línguas e humanidades; uma turma no décimo e outra no décimo primeiro de artes visuais; uma turma no décimo e uma outra no décimo primeiro ano de ciências socioeconómicas; no décimo segundo ano, em duas turmas de ciências e tecnologias, outras duas de línguas e humanidades e ainda uma turma de ciências socioeconómicas, não havendo nenhuma de artes visuais no décimo segundo ano.

Relativamente aos cursos de educação e formação (CEF), a oferta educativa da ESPA no ano letivo 2013/2014 integrou o curso de “empregado comercial” e “operador informático”, tendo tido ao todo cinco turmas nestes cursos. Quanto aos cursos profissionais, integrou na sua oferta educativa os seguintes cursos específicos: de técnico de comércio, técnico de turismo, técnico de informática de gestão, técnico de equipamentos informáticos, técnico de apoio à infância, técnico de organização de eventos, técnico de mecatrónica automóvel, técnico de gestão desportiva e técnico de gestão, tendo tido ao todo nestes cursos treze turmas. No que diz respeito aos cursos de educação e formação de adultos, a ESPA contou com a sua continuidade tendo duas turmas nestes cursos.



A escola está ainda inserida no programa de mediação escolar levado a cabo pelo Concelho, denominado Projeto Sei! *Odivelas*. Tal mediação consiste no acompanhamento de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, que evidenciem um insucesso escolar reiterado ou proeminente, incumprimento dos compromissos escolares, dificuldades de atenção/memória, problemas disciplinares e de comportamento, problemas sociais e/ou familiares, problemas emocionais, falta de assiduidade ou abandono escolar, e das suas respetivas famílias de todas as escolas da rede pública de Odivelas.

A ESPA integrou, em junho de 2007, o Programa de Requalificação das Escolas Secundárias desenvolvido pela Parque Escolar, tendo sido intervencionada em agosto de 2008 e entregue, no ano seguinte, à atual Direção Executiva da escola.<sup>90</sup> No âmbito dessa mesma intervenção, a escola foi em 2008-2009 reestruturada, passando as atividades a decorrer em nove espaços, sete dos quais se encontram unificados.

É possível ler no Projeto Educativo da escola, sobre as suas instalações: «Assim, o Bloco A está destinado às aulas/formação dos cursos de caráter profissionalizante. Nos Blocos B, C e D, no piso 0, encontram-se instalados a Biblioteca, uma sala polivalente, os Serviços Administrativos, a sala da Direção, o CNO, o Serviço de Psicologia e Orientação, os Apoios Educativos, as salas destinadas aos Diretores de Turma, o Gabinete de Apoio e Prevenção, a Reprografia, o Auditório e o Refeitório. No piso 1, Bloco B, encontram-se salas de aula; no Bloco C, existe um gabinete de trabalho dos cursos em regime pós-laboral, a Associação de Estudantes, a sala do pessoal não docente, a sala de docentes, cafetaria e a loja escolar. No piso 2, situam-se também salas de aula (Bloco B) e gabinetes de trabalho dos Departamentos Curriculares, as salas do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral. Nos Blocos E e F situam-se mais salas de aula, laboratórios e salas para os projetos/clubes; no Bloco G encontram-se salas de aula, salas TIC e gabinete do Projeto SEI/ *Odivelas*; no Bloco H decorrem as atividades dos cursos de mecânica automóvel. No Pavilhão Gimnodesportivo, partilhado com a Câmara Municipal de Odivelas, ocorrem aulas de Educação Física e inúmeras atividades de âmbito

---

<sup>90</sup> Cf. Projeto educativo da ESPA, disponível em <http://www.espa.edu.pt/index.php/fundamentais>

desportivo: corfebol, tiro com arco, voleibol, badminton..., integradas no Programa do Desporto Escolar.»<sup>91</sup>

Ainda no seu projeto educativo é possível ter perceção das condições materiais da escola ao nível das tecnologias. O Plano Tecnológico de Educação equipou a escola com quadros interativos, estando estes instalados em quase 1/3 das salas de aula, vídeo-projetor em todas as salas de aula e computadores à razão de um por cada secretária de professor nas salas de aula e um computador por cada dois alunos nas salas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A escola utiliza ainda uma plataforma *moodle* e possui uma página *web* com informação atualizada para toda a comunidade escolar, essencialmente, sobre aquilo que na escola se desenvolve.

A ESPA dispunha, no ano letivo de 2010-2011, de 200 professores, 167 dos quais eram do quadro. Ainda hoje se verifica que a grande maioria dos professores da escola são do quadro o que permite o desenvolvimento de um trabalho de continuidade com os alunos. Não obstante, a escola declara insuficiências ao nível dos recursos humanos que dispõe, uma realidade que se verifica um pouco por quase todas as escolas do nosso país, algo que em muitos casos prejudica aquele que deveria ser o normal funcionamento da escola.<sup>92</sup>

Faz ainda parte do seu projeto educativo diversos projetos integradores e de complemento curricular, entre os quais *EcoEscolas*, *ESPAJovem – Educação para a Saúde*, os Clubes (de Artes, de Línguas, de História e Europeu), *CEIA* (Centro de Estudos Interdisciplinares e Afins), *ESPA em Palco*; *Rádio ESPA*, Grupo de teatro *SeisEmPonto*, *API* (Acolher, Partilhar e Integrar), *GAP* (Gabinete de Apoio e Prevenção), *M=?* (Promoção da Equidade na Escola), *Projeto SEI! Odivelas* (Sucesso Escolar e Integração), Desporto Escolar e Página Eletrónica da Escola; que «têm funcionado como dispositivos muito eficazes, quer no Plano de Ocupação dos Tempos Escolares dos Alunos, quer ainda no desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem e na valorização das atividades de integração e de enriquecimento curricular.»<sup>93</sup>

É precisamente no quadro concreto organizativo escolar, que inclui as escolhas feitas pela escola, no uso da sua autonomia, que o professor, com maior ou

---

<sup>91</sup> *Idem*, p. 12.

<sup>92</sup> Cf. dados apresentados no Projeto educativo da ESPA. *Idem*, p. 8.

<sup>93</sup> *Idem*, p. 11.

menor consciência disso, se acaba por apropriar verdadeiramente do programa e o vai operacionalizar, sendo ele o mediador num contexto mais alargado de mediações, todas elas relacionadas.

Esboçado o quadro geral da escola na qual fui chamada a intervir, passar-se-á de seguida à descrição das características essenciais da turma 10.º LH1, à qual lecionei as aulas alvo deste relatório, mais precisamente no que diz respeito ao seu envolvimento no trabalho escolar.

### **3.2. A turma**

Sendo importante conhecer o contexto no qual somos chamados a intervir, a escola é a organização que nos faculta esse mesmo contexto abarcando-o. As turmas nas quais lecionamos são elementos desse mesmo contexto e é junto delas que a nossa ação se realiza mais imediata e diretamente. Neste sentido, sublinha-se a importância também de conhecer as turmas com as quais desenvolvemos a nossa intervenção enquanto professores.

As turmas são unidades constituídas por alunos com as suas especificidades próprias. Cada turma ganha, enquanto grupo, dinâmicas de relação entre si, tanto a nível afetivo como cognitivo que interferem na relação que ela própria, ainda enquanto grupo, desenvolve com o professor, e também na relação que cada aluno desenvolve com este.

Assim, evidencia-se a necessidade de conhecer as turmas para concretizar o mais adequadamente possível o trabalho do professor. O conhecimento das individualidades que compõem as turmas e do sistema de relações em que atuam constitui, pois, um elemento decisivo para a edificação de uma base sólida e indispensável ao desenrolar do trabalho do professor na promoção da construção de aprendizagens dos alunos.

Tal conhecimento é tanto maior e mais profundo quanto mais o professor, a turma e os alunos se relacionarem. Por isto, a relação do professor com a turma e os seus alunos deve procurar manter-se através de um contacto o mais regular possível e contínuo. Contudo, infelizmente, durante o decorrer deste Mestrado, nem sempre foi possível estabelecer um tal contacto devido à própria estrutura organizativa do mesmo e, conseqüentemente, do próprio estágio.

É de valorizar a procura, no plano de estudos do nosso Mestrado, em conciliar o enriquecimento teórico, tanto pedagógico como científico, com a experiência prática do ato de ensinar. Embora se possam apontar algumas críticas ao modo como tal conciliação se processa, tornando-se, infelizmente não raras vezes, impossível devido ao ritmo acelerado das aulas na Faculdade e, concomitantemente, das aulas no Ensino Secundário, numa “apressada” dialética entre ser aluno e ser professor sempre e ao mesmo tempo, ter aulas e dar aulas constitui um todo de aprendizagem profissional que nos é necessária. Não obstante, todo o contacto que estabelecemos com os alunos, a prática letiva que desenvolvemos com as turmas, não deixa de ter um grande peso na nossa formação profissional: é no “terreno” que nos pomos à prova, tudo o que aprendemos, até mesmo aquilo em que acreditamos, e a prática devolve-nos um ensinamento precioso para a continuidade dessa mesma prática.

O contacto contínuo e regular entre professor, turma e alunos é fundamental uma vez que todo o esforço e trabalho de conhecimento das turmas e dos alunos não constitui um ato único, trata-se de um processo. Este processo é desenvolvido, ou deverá sê-lo, de forma regular, contínua e sistemática, de modo a adquirir profundidade, extensão e densidade para que seja significativo e profícuo à atuação do professor no desempenho da sua função de ensinar fazendo aprender.

A turma é uma unidade composta de especificidades uma vez que é formada por diversos alunos. Atente-se ainda que quanto maior a turma, mais diversos entre si tendem a ser os alunos, pois há uma maior dificuldade em formar grupos mais homogêneos. Sem fazer aqui reflexões valorativas quanto à homogeneidade ou heterogeneidade das turmas para o ensino, saliente-se, contudo, a dificuldade acrescida ao trabalho do professor em ensinar turmas cada vez maiores. Uma dificuldade que se torna clara compreendendo, por exemplo, que as necessidades de aprendizagem dos alunos exigem uma maior participação destes nas atividades desenvolvidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o que requer, também, do professor, uma atenção e proximidade ao desenvolvimento do trabalho que cada aluno vai realizando. Estas ficam, no entanto, em muito dificultadas uma vez que quantos mais alunos numa mesma turma, mais tempo o professor precisa para trabalhar com a turma e cada aluno que a constitui.

Esta realidade anula, infelizmente muitas vezes, a participação dos alunos, tão importante no seu processo de aprendizagem, porque o tempo não é elástico e não

estica de modo a dar para todos intervirem, conduzindo, por vezes, à desmotivação dos mesmos em aprender. É, contudo, nesta realidade que o professor atua e, de modo a arquitetar estratégias para a condução do seu trabalho para o sucesso dos alunos, torna-se imprescindível conhecer as suas turmas e as especificidades próprias de cada um deles.

As especificidades próprias dos alunos devem ser tomadas em linha de conta de modo a tornar possível a integração de todos tirando partido da heterogeneidade da turma. Assim, interessa que essas especificidades possam ser, tanto quanto possível, tomadas em consideração na preparação das aulas e mesmo na estrutura global do ano letivo. Isto sem, no entanto, descurar os objetivos comuns à turma e os objetivos exigidos pelo próprio programa da disciplina.

Durante o estágio na ESPA, o contacto privilegiado com as turmas foi sempre o contacto mais direto que é desenvolvido com a prática letiva em sala de aula. Considerou-se essencialmente o desenvolvimento da formação do professor em contexto de sala de aula, com a turma e os seus alunos. Era nesse contexto que se procurava conhecer as turmas e os seus alunos.

Passar-se-á, então, a uma breve caracterização da turma 10.º LH1, à qual lecionei as cinco aulas sobre a teoria ética de Kant, que são aqui alvo de relatório, atendendo ao seu envolvimento no trabalho escolar.

O 10.º LH1 é uma turma do ensino regular do curso de línguas e humanidades, constituída, no início do ano letivo 2013-2014, por vinte e oito alunos, dezasseis eram rapazes e doze eram raparigas. Após o primeiro período, depois das férias de Natal, a turma contava com vinte e seis alunos, devido a transferências de turma. No momento das aulas sobre a teoria ética de Kant, esta era a composição do 10.º LH1: catorze rapazes e doze raparigas.

Tratando-se de uma turma de décimo ano, os seus alunos estavam no início de um novo ciclo, tendo transitado do 3.º ciclo do ensino básico para o ensino secundário. De um modo geral, a turma era algo imatura afetiva e cognitivamente. Os alunos eram, no início do ano letivo, um pouco infantis, revelando-se ainda no início de um processo de crescimento e amadurecimento pessoal e intelectual, profundamente ligados ao ciclo anterior. Efetivamente, há que entender também que o salto não se dá repentinamente. Pensando na diferença entre o início e o término do ano letivo, os alunos foram amadurecendo ao longo do mesmo, fruto também do trabalho que foi sendo desenvolvido.

A turma apresentava-se, desde início, como um desafio para um professor estagiário em termos de gestão de sala de aula, essencialmente devido à dispersão dos alunos em assuntos alheios à aula e pela própria postura que nela manifestavam.

A maioria dos seus alunos declarava uma despreocupação relativamente ao estudo, mais precisamente ao trabalho e empenho que este exige da parte deles. Eram alunos que, apesar de mostrarem ter alguns conhecimentos e que, quando motivados, participavam nas aulas, não demonstravam métodos de trabalho e de estudo, o que tinha repercussões pouco positivas nos seus resultados.

Muitos alunos demonstravam ter pouca disponibilidade tanto a nível de tempo como de condições para poderem estudar fora da sala de aula e do horário escolar estabelecido. O horário curricular já os condicionava, acrescentando-se que alguns tinham atividades extracurriculares, assim como havia alunos que não encontravam em casa condições para estudar, alguns por não terem a estabilidade familiar desejada e motivadora para o alcance do sucesso escolar, outros por não terem possibilidade económica de adquirir materiais de estudo, ter acesso à internet de modo a aceder aos materiais de aula enviados pelo professor para o correio eletrónico da turma, ou sequer ter um computador.

Refira-se ainda que a falta de hábitos de trabalho fora da escola, nomeadamente em casa, se relacionava também com uma ausência de acompanhamento do seu percurso escolar por parte das suas famílias.

### **3.3. As aulas: os seus objetivos e estratégias adaptadas**

Não é nada reduzido o leque de focos de atenção que o professor deve tomar em linha de conta no seu trabalho diário, que se projeta também num longo curso. Mas decerto que não é, nem foi, num curto e determinado espaço de tempo, e talvez também físico, que o apreende por completo e que tudo se torna possível. Não obstante, é precisamente com a prática, prática essa que se iniciou com o estágio, que melhor se compreenderá esse leque de focos que o professor deve considerar. A aprendizagem é sempre contínua e infinita até mesmo para os professores.

Quero com isto ressaltar que as aulas que a seguir se apresentam, nos seus objetivos, recursos e estratégias, constituem apenas aquilo que foi planeado e desenvolvido, num determinado tempo e contexto, com uma certa turma, e que em

nada se sugerem como uma espécie de receita de como lecionar determinados conteúdos, mesmo que perante uma turma em tudo muito semelhante nas suas características à que aqui se apresentou. Não há receitas ou instruções que devam ser seguidas unilateralmente. Toda a teoria se fundamenta e modifica com e na prática e mesmo esta se transforma na movimentação do real.

As cinco aulas de noventa minutos sobre a teoria ética de Kant que lecionei ao 10.º LH1, na Escola Secundária Pedro Alexandrino, tiveram lugar entre 25 de fevereiro e 18 de março de 2014.

Considerando o percurso traçado pelo Programa, abordado na segunda parte deste trabalho, a teoria ética de Kant surge no momento em que se aborda os valores éticos, inseridos na unidade da ação humana. O manual adotado pela ESPA segue o programa, surgindo a ética kantiana integrada, da mesma forma, como uma dimensão da ação humana.<sup>94</sup>

Sendo *liberdade* já um conceito “familiar” aos alunos, uma vez abordado e desenvolvido na unidade “ação humana – análise e compreensão do agir”, o trabalho desenvolvido em torno da ética kantiana centrou-se bastante neste mesmo conceito, não fugindo, aliás, ao próprio pensamento do autor que coloca a liberdade como promotora e instauradora da prática, como propriedade da vontade, como pressuposto necessário da própria moralidade.

Foi dentro deste contexto de necessidade da liberdade que o próprio autor foi apresentado e o seu pensamento contextualizado no seu tempo. É importante que os alunos compreendam que aquilo que pensamos está associado àquilo que vivemos, ao tempo e espaço que experienciamos. Por isto é importante contextualizar cada autor estudado, ainda mais aqueles cujo pensamento se pretende analisar mais “profundamente”<sup>95</sup>. Assim sendo, tal como é possível constatar nas planificações das aulas (**anexo 1**), nomeadamente na planificação da aula de dia 25 de fevereiro, um dos objetivos da aula de introdução ao autor e à sua teoria ética foi que os alunos compreendessem a contextualização histórica do autor a ser estudado, sem perder de vista a sequência do Programa e, portanto, o enquadramento do autor neste.

Relativamente à vertente histórico-filosófica, tratei de referir essencialmente, contextualizando a época histórica do autor, a educação pietista que Kant recebera e

---

<sup>94</sup> Luís RODRIGUES, *Filosofia – 10.º ano*, 1.ª ed., Plátano Editora, 2013.

<sup>95</sup> Coloco aqui entre aspas pois a análise do pensamento de um qualquer autor num nível introdutório, como o é a Filosofia no Ensino Secundário, tem um nível de profundidade bastante relativo.

cujas repercussões de tal são visíveis no seu pensamento, assim como a corrente do racionalismo iluminista que o autor perfilhou (veja-se também no **anexo 3** a parte referente à apresentação do autor Immanuel Kant).

A nível pedagógico e didático, pareceu-me a forma mais adequada de poder iniciar o estudo da teoria kantiana, não esquecendo o trabalho de cultura e de mediação histórica vivos no pensamento de um autor, porque este pensa a realidade que o rodeia e esta trabalha sobre ele tal como ele trabalha sobre ela, quer tenha ou não consciência disso mesmo.

Apresentando o autor tendo em consideração o *supra* referido, poder-se-á compreender alguns pontos basilares da teoria ética do mesmo. Assim, nesta aula de introdução ao autor e à sua teoria ética, procurei integrar os alunos no pensamento ético do autor, considerando a interioridade da ética kantiana e de como esta é uma ética deontológica.

Para que os alunos atingissem os objetivos definidos (ver objetivos da aula do dia 25 de fevereiro no **anexo 1**) era importante que a motivação para aprender fosse despertada. Isto implica um cuidado a ter, por parte do professor, quanto aos materiais a trabalhar com os alunos, incluindo o seu tratamento com estes, que podem facilitar tanto a exposição dos conteúdos e a receção dos mesmos pelos alunos como a apropriação pessoal e o trabalho autónomo destes. Não se trata simplesmente de receber um conjunto de conteúdos e guardá-los no seu caderno diário e/ou nas suas mentes, trata-se de trabalhar esses mesmos conteúdos refletindo sobre eles.

Como Brunner defendia: «O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu.»<sup>96</sup> Foi neste sentido que procurei, não só na primeira aula, levar os alunos a refletir e a discutir casos concretos da vida real, fossem eles apresentados pelos textos que liamos e analisávamos nas aulas, fosse por meio de vídeos ou apresentando casos históricos conhecidos.

Procurei sempre despertar o interesse dando espaço à participação dos alunos, daí a estratégia privilegiada ao longo da minha prática letiva tenha sido a expositiva-dialógica.

---

<sup>96</sup> Jerome BRUNNER, *The processo of education*, tr. Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo, Editora Nacional, 1987, p. 28. [doravante será esta a tradução e edição citada]



Desejando apetrechar os nossos alunos das ferramentas necessárias para a construção de pensamentos e ideias, a informação (entenda-se, os conteúdos) constitui uma ferramenta muito importante, uma vez que os alunos desenvolvem e constroem pensamentos e ideias sobre alguma coisa. Por isto, a exposição está presente enquanto método de apresentação e transmissão de conteúdos. No entanto, tal como nos diz Helena Lebre, «ensinar não se centra na mera transferência de saber, tal como aprender não se constitui como uma receção passiva e acrítica de informação.»<sup>97</sup>

Neste sentido, expor não chega para fazer aprender, ou seja, para ensinar efetivamente. É preciso considerar o espaço do aluno no processo de ensino e aprendizagem como um espaço de intervenção ativa, atendendo a que o aluno também é ator e autor neste processo e, como tal, deve participar nele ativamente.

Deste modo, as aulas foram planificadas partindo do pressuposto de uma necessidade de interação com a turma, que não é promovida pela metodologia meramente expositiva. Como tal, houve sempre a busca de uma articulação desta mesma metodologia com uma metodologia dialógica, de interação dinâmica com os alunos.

Do ponto de vista pedagógico, a metodologia meramente expositiva apresenta um risco elevado de não aprendizagem por parte do aluno, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento. Ou seja, não significando que o aluno não aprenda de todo através do método expositivo, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo. Isto porque, tal metodologia exige que o aluno seja só e simplesmente recetor de ideias em vez de construtor de conhecimento, implicando que o aluno esteja passivamente atento.

É fulcral para o desenvolvimento de competências e conhecimentos dos e nos alunos que estes sejam envolvidos no percurso das aulas participando ativamente na construção da própria aula de modo a facilitar a sua aprendizagem. Por este motivo se privilegiou como estratégia o método expositivo-dialógico e se teve sempre em consideração, no campo da avaliação, a participação ativa dos alunos nas aulas.

Como alertam as autoras do trabalho *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, considerando, não só o efeito individual da ação do professor, mas

---

<sup>97</sup> Helena LEBRE, “Da ensinabilidade da Filosofia no Ensino Secundário: um ato comunicativo”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, p. 121.

também, e acima de tudo, o carácter e efeito coletivo e público, por outras palavras, social, da ação do professor, «cada professor deve ter consciência [...] de que o ensino expositivo, memorizante, leva a uma sociedade amorfa em que a única capacidade crítica se reduz a destruir o trabalho dos outros; consciência de que um ensino que parta da descoberta e da discussão leva a uma sociedade em que todos participam, em que a crítica é uma forma de progresso.»<sup>98</sup>

Não obstante, como nos elucida Helena Lebre, «o diálogo não é um dado, é antes algo que se conquista: não há disponibilidade natural dos alunos para o respeito e a escuta que o mesmo exige.»<sup>99</sup> O diálogo é a base de participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, mas conquistá-lo e mantê-lo exige muito trabalho por parte do professor.

Antes de mais é preciso que partilhem o mesmo plano de significação. Algo que em Filosofia pode requerer mais trabalho, talvez ainda mais quando estudamos um autor cuja teoria tem conceitos próprios que é preciso conhecer, como é o caso, por exemplo, de Kant.

Posto isto, é essencial clarificar todos os conceitos, principalmente os fulcrais para o entendimento da teoria do autor. Procurei atender a este cuidado que há que ter e, por isso, tendo já na aula do dia 25 de fevereiro abordado o conceito de dever, tal aula tinha terminado deixando simplesmente no ar o conceito de Lei Moral que era agora necessário explorar dentro da teoria do nosso autor.

Estruturando as aulas como um *puzzle* que os alunos possam construir e reconstruir, em que tudo se encaixa, fomos descortinando o significado de cada termo da teoria ética kantiana e cada um levava-nos a um outro. Isto também para que os alunos traçassem para si o caminho percorrido pelo autor, podendo desenvolver uma compreensão das ligações entre cada conceito e as implicações do significado e características de cada um, contrariando a visão fragmentada que anula a visão sobre a unidade e totalidade da teoria do autor.

Na aula decorrida no dia 26 de fevereiro, por exemplo, a caracterização da Lei Moral não foi completada, não tendo sido abordado o último tópico expresso no slide 10 sobre a Lei Moral (ver **anexo 3**), tal como é possível constatar na

---

<sup>98</sup> Ana Maria DOMINGOS; Isabel Pestana NEVES; Luísa GALHARDO, *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981, p. 32.

<sup>99</sup> LEBRE, “Da ensinabilidade da Filosofia no Ensino Secundário: um ato comunicativo”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, M. L. R. Ferreira (coord.), p. 121.

planificação desta mesma aula (ver **anexo 1**). Isto porque, antes de avançar, era necessário aprofundar o carácter absoluto da Lei Moral, estabelecendo a distinção entre imperativo categórico, enquanto obrigação absoluta, e imperativo hipotético, enquanto obrigação relativa.

Era preciso compreender e reconhecer, na teoria ética kantiana, que as obrigações morais são imperativos categóricos, ou seja, absolutos, incondicionados, apresentando-se, pois, a Lei Moral como um imperativo categórico que ordena uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem qualquer relação com qualquer outra finalidade. É uma exigência interior da razão.

As ações só são moralmente boas se satisfazem os critérios formais do imperativo categórico. Para saber mais concretamente se estamos a cumprir absolutamente o dever ou não analisámos, na aula seguinte, no dia 11 de março, as fórmulas do imperativo categórico, nomeadamente a “fórmula da lei universal” e a “fórmula da Humanidade ou do respeito pelas pessoas”.<sup>100</sup>

Optei por seguir o manual escolar, abordando simplesmente estas duas fórmulas do imperativo categórico, tendo, inclusivamente, seguido o manual no que respeita à designação das mesmas que vai ao encontro de como elas são normalmente referidas, não apresentando problemas científicos.

Não me pareceu necessário abordar todas as fórmulas do imperativo categórico que o autor apresenta, uma vez que abordá-las todas, com o tempo tão limitado ao desenvolvimento de um trabalho de análise mais profundo que pudesse tornar-se profícuo e útil aos alunos, poderia simplesmente tê-los fatigado com informação que eles se limitariam a decorar. Perdia-se, assim, o sentido de as considerar para o nosso trabalho com os alunos. A informação não é para ser meramente debitada e apanhada no ar pelos alunos.

Além disso, a bem dizer, é possível inferir todas as fórmulas do imperativo categórico que Kant apresenta simplesmente a partir da fórmula da lei universal que nos diz: *«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.»*<sup>101</sup> Foi nesta perspetiva, aliás, que vimos a fórmula da Humanidade ou do respeito pelas pessoas que afirma o valor em si de cada um enquanto pessoa, não devendo, por isso, ninguém ser tratado simplesmente como meio. Perante isto se reconhece, pois, que instrumentalizar alguém é desrespeitar a

---

<sup>100</sup> Cf. anexos 1, 2 e 3 no que respeita à aula do dia 11 de março.

<sup>101</sup> KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, BA 52.

pessoa que esse alguém é. Assim, esta fórmula do imperativo categórico diz-nos: *«Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.»*<sup>102</sup> Ninguém negará que é possível considerar o respeito pela dignidade das pessoas, não as instrumentalizando, como uma máxima que pode ser tomada como lei universal. Ou seja, efetivamente, esta última fórmula do imperativo categórico pode ser inferida da primeira.

Relativamente ao manual escolar, este é um recurso didático-pedagógico direcionado especificamente para os alunos. Ele contém os conteúdos científicos programáticos – que são aquilo que deverá ser ensinado: o objeto do ensino –, expostos estruturadamente de forma pedagógica (pelo menos é o que se espera) podendo servir de “ponte” entre alunos e professores em aula e fora dela, prolongando a aula “até casa”, na medida em que poderá servir de instrumento de trabalho no ato de estudo autónomo do aluno. Isto o professor não deve ignorar.

Na nossa prática letiva não nos devemos esquecer de que os nossos alunos têm efetivamente um manual escolar e nós temos ou devemos procurar trabalhar com ele, não o ignorando completamente (em última instância por respeito para com os alunos que são obrigados a comprar o manual). Como tal, o professor deve ter em conta o manual escolar como um material de trabalho para os alunos. Material no qual a grande maioria se apoia para acompanhar as aulas.

Durante a prática letiva senti a segurança dos alunos ao folhearem o manual durante as aulas e a encontrarem nele os conteúdos que estávamos a trabalhar. Por isto, não descurei a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, como, aliás, é possível verificar pela leitura das planificações das aulas (**anexo 1**). Se o manual não era diretamente utilizado na aula, referia aos alunos onde se encontrava a matéria que íamos desenvolver na aula, para poderem rever mais tarde.

Enquanto professores, não basta pensarmos no uso que devemos ou não fazer do manual. É preciso ter em consideração que este material é usado também, ou ainda mais, pelos alunos, aliás, é um recurso direcionado para eles, embora, não obstante, as editoras elaborem cada vez mais os manuais para atender às “necessidades” dos professores numa lógica de mercado que procura mais “adeptos”, para adquirir mais compradores.

---

<sup>102</sup> *Idem*, BA 66-67.

Os professores têm, portanto, de ponderar o uso que fazem dos manuais, uso que José Arêdes sintetiza em dois pontos afirmando que «o manual deve ser concebido como um meio auxiliar da ação pedagógica, como um instrumento de apoio à leção»<sup>103</sup> e «deve ser usado criticamente e não como uma cartilha nem como corpo doutrinário [...]. É um recurso didático entre outros, eventualmente mais acessível, onde o docente encontra um conjunto de materiais que [poderão servir] de suporte para levar os discentes a refletir, a pensar autonomamente, a problematizar, a conceptualizar e a argumentar.»<sup>104</sup>

Mas para além do uso que eles mesmos fazem do manual, os professores têm de refletir sobre o uso deste recurso por parte dos seus alunos, devendo estar atentos à forma como eles o utilizam e guiá-los um “bom” uso, que será aquele que se considere benéfico para o seu processo de aprendizagem. Neste campo também José Arêdes apontou, em dois pontos, como deve o manual ser utilizado pelos alunos: «como auxiliar no seu estudo autónomo, sob orientação do respetivo docente, para apoio no trabalho na aula ou fora dela, assegurando a eficácia da sua aprendizagem, ou seja, o êxito da leção. Permite ao discente ir fazendo a sua avaliação e aferir da eficácia do seu trabalho e ajuda-o a preparar-se para as provas que tenha de prestar»<sup>105</sup> e «como conjunto de textos problematizadores da realidade, suporte da reflexão na sala de aula ou no seu trabalho individual, pode constituir-se como fonte de um crescimento pessoal no sentido da autonomia e da consciência de si – companheiro de trabalho auxiliar na busca da eficácia filosófica.»<sup>106</sup>

Ainda na aula de 11 de março, concluindo a caracterização da Lei Moral, desenvolvendo o último tópico expresso no slide 10 que sintetiza as características da Lei Moral kantiana (**anexo 3**), trabalhámos o conceito de *boa vontade* em Kant. Se a Lei Moral determina a vontade para que esta se possa chamar boa, absolutamente e sem restrição, era preciso saber o que é a *vontade*, nomeadamente a *boa vontade*, segundo Kant. Foi o que continuámos a trabalhar também na aula seguinte, no dia 12 de março (ver **anexo 1**).

No desenvolvimento do conceito de *boa vontade* foi fulcral o aprofundamento do conceito de *liberdade*, uma vez que aquela é uma vontade livre.

---

<sup>103</sup> José de Almeida Pereira ARÊDES, “O Manual como texto de Filosofia”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, M. L. R. Ferreira (coord.), p. 236.

<sup>104</sup> *Ibidem*.

<sup>105</sup> *Idem*, p. 237.

<sup>106</sup> *Ibidem*.

Numa organização sistemática dos conteúdos, é importante associá-los sem esquecer o que já foi trabalhado nas aulas anteriores, precisamente porque o ensino e a aprendizagem são um processo em contínuo desenvolvimento.

Nesta base, é visível a necessidade de os alunos desenvolverem uma noção completa da totalidade das aulas. Cada vez que, nas aulas, um aluno mostrava mais dificuldade em compreender determinados conceitos ou a atingir determinados objetivos, o mesmo evidenciava ou ter-se esquecido do trabalho desenvolvido anteriormente ou dificuldade em associar com os conceitos, e conteúdos de uma maneira geral, já trabalhados. Há uma grande necessidade, para que aprendam, de estabelecer uma relação entre os conceitos trabalhados, evidenciando que as aulas se complementam e têm seguimento. O aluno deverá ser capaz de relacionar e distinguir os diferentes conceitos que aprende, de traçar uma linha contínua de entendimento em que o que se passou nas aulas anteriores não fique guardado ou esquecido.

Por isto, organizei as aulas de modo a que cada uma delas pudesse iniciar relacionada com a anterior, podendo assim recuperar esta e enriquecê-la com novos dados e descobertas. Foi também nesta esteira que a aula do dia 18 de março partiu de uma sistematização sintética de todas as aulas anteriores caracterizando, por fim, a teoria ética kantiana. Era preciso tê-la, por completo, bem presente para podermos avançar para as críticas que lhe são apontadas.

Ao longo das aulas, desde o início do tratamento da teoria ética kantiana, que os alunos lançavam críticas a esta. Procurando não lhes negar o espaço de intervenção e reflexão crítica, foi-lhes sempre alertada a necessidade de primeiro conhecer aquilo que desejamos criticar, para que a crítica possa ser fundamentada e construtiva e não meramente destrutiva, senão mesmo infundada.

Ainda na aula do dia 18 de março, procedemos, então, a uma avaliação crítica da teoria ética kantiana. Partindo de uma caracterização desta teoria e do texto do autor em que o mesmo afirma que «uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, não no propósito que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do princípio do querer segundo o qual, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada»<sup>107</sup> se conclui que a ética de Kant é meramente formal, não dependendo o valor moral de uma ação das circunstâncias, do que dela resulta ou do

---

<sup>107</sup> KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, BA 13.

interesse do agente e, como tal, o dever não passa de uma forma vazia de conteúdo. Esta característica da ética kantiana pode ser apontada como uma crítica à mesma e foi isso que explorámos na aula através da reflexão sobre a aplicação da ética kantiana a casos concretos.

Assim se entendeu que Kant não nos diz o que é certo fazer, mas como devemos fazer o que é certo fazer. Não dizendo o que devemos fazer, porque toda a sua teoria ética deontológica é formal, sendo o dever uma mera forma e não um mandamento concreto que sugira uma ação concreta e direta, é possível afirmar que a ética kantiana não é capaz de resolver situações de conflito moral. Esta é a crítica que o manual escolar dos alunos aponta como «a principal crítica à ética kantiana» e procurou-se atender ao manual que ia ao encontro das críticas que os próprios alunos haviam já ensaiado ao longo das aulas.<sup>108</sup>

Relativamente às aulas e às opções que tomei a respeito das mesmas, gostaria ainda de destacar alguns aspetos merecedores de reflexão, nomeadamente: a definição e desenvolvimento de objetivos que os alunos deverão atingir ao longo do processo de ensino e aprendizagem; os textos como recurso a utilizar neste mesmo processo e outros recursos não esquecendo o “princípio da diversidade dos recursos” expresso no Programa<sup>109</sup>; e a avaliação.

#### **a) Um ensino guiado por objetivos: importância da definição e desenvolvimento de objetivos**

Ensinar implica um fim, isto é, tem em vista determinados objetivos. Estes devem ser, pois, definidos claramente enquanto elementos estruturantes do planeamento do ensino, uma vez que ensinar constitui uma ação intencional, deliberada, e organizada. «Um objetivo descreve um *resultado* que se pretende alcançar com o ensino, de preferência ao *processo* de ensino propriamente dito.»<sup>110</sup>

Ora, «o professor e a escola têm uma missão a cumprir e esta só se pode alcançar se se tiverem delineado claramente o seu fim e os seus objetivos. Este é o

---

<sup>108</sup> Cf. RODRIGUES, *Filosofia – 10.º ano*, 1.ª ed., Plátano Editora, 2013, p. 117.

<sup>109</sup> Cf. *Programa*, pp. 16-19.

<sup>110</sup> F. Robert MAGER, *Preparing instruction objectives*, tr. Débora Karam Galarza, 6.ª ed., Rio de Janeiro, Editora Globo, 1985, p. 5. [doravante será esta a tradução e edição citada]

ponto de partida prático de todo o ensino e sobre o qual se há-de construir a avaliação.»<sup>111</sup>

Perspetivando objetivos do ponto de vista do aluno, que foi o que considerei, por exemplo, na estruturação das planificações das minhas aulas (ver **anexo 1**), procura-se «fornecer ao aluno e ao professor um plano efetivo de ensino, em que o progresso do aluno é evidenciado por transformações obtidas nas suas atitudes e comportamentos».<sup>112</sup>

Deste modo, os objetivos definidos são objetivos operacionais. Ou seja, o professor tem de ser capaz de “ver” se o aluno atingiu os objetivos definidos. Estes têm de ser verificáveis. O próprio aluno tem, também, de se aperceber se alcança ou não os objetivos.

Destacando aqui a importância da definição e desenvolvimento de objetivos no processo de ensino e aprendizagem não se pretende afirmar os objetivos acima de tudo. Não se trata de estes serem mais importantes que o aluno e o professor. Não é o simples atingir dos objetivos que importa, tendo que trabalhar focando-os como meta e fim último e único. Isso seria muito redutor de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de mais, na definição e desenvolvimento de objetivos é o aluno que está a ser considerado, não simplesmente porque se definem objetivos do seu ponto de vista, objetivos que ele deve atingir, mas porque ele interfere, necessariamente, nesse processo de definição e desenvolvimento de objetivos. Quero com isto dizer que nós atuamos numa realidade concreta e não podemos elaborar objetivos para uma turma ou aluno idealizado.

À medida que vamos desenvolvendo o nosso conhecimento das turmas e dos alunos, que são com quem trabalhamos os objetivos que definimos, estes podem sofrer, e sofrem efetivamente, alterações. Nós trabalhamos para satisfazer e colmatar as necessidades dos nossos alunos, sendo obviamente condicionados, entre muitos outros fatores, pelo Programa da disciplina que lecionamos. Os objetivos que delineamos não devem contrariar os que o Programa define, procurando, pelo menos, ir ao encontro dos que ele expressa para a disciplina.

---

<sup>111</sup> Pedro MUNÍCIO, *Cómo realizar la evaluación continua*, tr. Rosa Moura, Coimbra, Livraria Almedina, 1978, p. 16. [doravante será esta a tradução e edição citada]

<sup>112</sup> DOMINGOS; NEVES; GALHARDO, *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, p. 53.



Na turma 10.ºLH1 revelou-se uma necessidade constante de aplicar os conteúdos trabalhados nas aulas a casos concretos, refletindo sobre estes, não só para despertar o interesse da turma, particularmente em participar na discussão, uma vez que normalmente tais casos despertam mais polémicas e estas motivam a intervenção dos alunos, mas essencialmente para estabelecer a ligação entre a teoria e a prática, para lhes guiar o caminho do concreto à abstração e desta regressar ao concreto da vida prática quotidiana. Foi nesta perspetiva que procurei que os alunos fossem capazes de refletir sobre casos concretos.

Importa reter que a própria formulação de objetivos se associa aos conteúdos e ao modo como estes são tratados. Portanto, os objetivos não se formulam desligados das próprias estratégias utilizadas para os desenvolver, dos materiais a trabalhar com os alunos e do processo de avaliação.

Foi consciente de tal associação que planifiquei as aulas (ver **anexo 1**). É neste sentido, também, que Manuel Dias Duarte nos afirma, de forma mais completa e especificamente referente ao ensino da Filosofia, que «a formulação dos objetivos do ensino da Filosofia está ligada à definição correta do problema e método da Filosofia por um lado, por outro lado ao problema do estabelecimento dos conteúdos e à seleção das técnicas e métodos de ensino, e de avaliação, de tal modo que para se alcançarem determinados objetivos, só com determinados conteúdos, métodos, técnicas e materiais os alunos realmente os atingem.»<sup>113</sup>

Sobre a ligação dos objetivos aos conteúdos, aqueles operacionalizam estes. Mesmo planificando as aulas a partir de objetivos, estes desenvolvem-se a par de conteúdos, não os esquecendo e/ou menorizando. No entanto, se partirmos dos conteúdos para planificar a nossa ação docente podemos cair numa sistematização de conteúdos promovendo a simples memorização dos mesmos por parte dos alunos. A bem dizer, todo o ensino tem objetivos uma vez que pressupõe uma finalidade. Não se trata simplesmente de informar e mesmo que se restringisse a isso, informar é já um objetivo.

Mas nós queremos que os alunos façam algo com esses conteúdos, não basta encher a mente de conceitos e teorias, há que analisá-los, pensá-los, refletir criticamente sobre eles. Para isto, a definição e desenvolvimento de objetivos que concedam espaço à intervenção dos alunos durante o processo de ensino e

---

<sup>113</sup> Manuel Dias DUARTE, *Objetivos, Estratégias e Avaliação no Secundário – o exemplo da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982, p. 33.

aprendizagem torna-se uma mais-valia, uma vez que podem pressupor a integração do aluno como ator e autor nesse mesmo processo, implicando uma participação ativa da sua parte sendo, ele próprio, construtor do seu edifício de conhecimento e de si mesmo.

«[...]se queremos modificar o comportamento dos alunos no sentido de serem pessoas capazes de compreender, analisar e criticar objetivamente o mundo que as rodeia, há que desenvolver um ensino centrado em objetivos que ultrapassem o nível da simples memorização.»<sup>114</sup> É importante frisar que também é possível um ensino por objetivos que considere o aluno como mero recetor de informação. Não foi esta a conceção que segui e, na verdade, coloco algumas reservas em que tais objetivos conduzam a uma efetiva aprendizagem.

O aluno como recetor de informação não só é redutor como anula o processo de ensino e aprendizagem como um processo de desenvolvimento da sua autonomia de pensar e agir, de crescimento emocional e cognitivo.

## **b) Os recursos materiais a trabalhar com os alunos no processo de ensino e aprendizagem**

### **❖ Os textos**

Diz-nos Fernanda Henriques, da Universidade de Évora, que «a introdução do texto na aula como instrumento de trabalho representa [...] a abertura à alteridade».<sup>115</sup> É de facto verdade na medida em que se desenvolve um diálogo com os textos e os seus autores. Os textos trazem vozes diferentes à discussão, libertando, de certa forma, «do eventual imperialismo da pessoa que tem a função docente. Sem o apoio textual, a exposição dos temas e das respetivas perspetivas filosóficas corre o risco de um enviesamento monológico e de uma assimetria abusiva entre quem transmite saber e quem o recebe.»<sup>116</sup>

Os textos são importantes materiais a utilizar nas aulas com os alunos e tal importância vem da convicção de, como nos afirma o próprio Programa de Filosofia

---

<sup>114</sup> DOMINGOS; NEVES; GALHARDO, *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, p. 54.

<sup>115</sup> Fernanda HENRIQUES, “A imprescindibilidade do texto na transmissão da Filosofia”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, M. L. R. Ferreira (coord.), p. 212.

<sup>116</sup> *Ibidem*.

para o Ensino Secundário, «que o exercício pessoal da razão implica a alteridade, ou seja, que pensar é pensar com ou pensar a partir de.»<sup>117</sup> É não descurando isto que o próprio Programa assume, nos seus objetivos gerais, o objetivo de «iniciar às competências de análise e interpretação de textos»<sup>118</sup>.

Para dialogar com um texto é necessário saber analisá-lo e interpretá-lo. Esta é uma das dificuldades dos alunos de hoje em geral e foi uma dificuldade também na turma 10.ºLH1. Por isso foi preciso persistir na análise e interpretação de textos, ainda mais notando-se que a dificuldade em entender o que leem, e consequentemente em trabalhá-lo, se prende com a falta de hábitos de leitura ou, também não raras vezes, com a aquilo que costumam ler que não inspira reflexão, mas antes uma aceitação de factos para uma leitura corrida e vazia que apenas distrai o pensamento.<sup>119</sup>

O Programa evidencia a relevância dos textos no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na parte sobre “Metodologia: princípios, sugestões e recursos”, nomeando os textos em primeiro lugar como material a utilizar nas aulas com os alunos e afirmando que «o trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos.»<sup>120</sup>

Os textos, ou outros documentos, são encarados como o elemento comum a partir do qual se desenvolverá o diálogo inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Considerando que o professor e o aluno não partilham o mesmo ponto de partida para o desenvolvimento de um diálogo entre ambos, caberá ao professor encontrar ou determinar esse ponto para desenvolver proficuamente o processo de ensino e aprendizagem.<sup>121</sup> Para tal, os materiais que o professor escolhe utilizar com

---

<sup>117</sup> Programa, p. 16.

<sup>118</sup> *Idem*, p. 10.

<sup>119</sup> Manuel Dias Duarte não deixa de notar e referir esta realidade, que é ainda atual, escrevendo: «Na realidade a maioria dos alunos não está preparada para interpretar o que lê, porque diariamente quando leem jornais ou assistem ao «discurso» dos meios de comunicação, não é essa capacidade crítica que deles se exige.» DUARTE, *Objetivos, Estratégias e Avaliação no Secundário – o exemplo da Filosofia*, p. 87.

<sup>120</sup> Programa, p. 16.

<sup>121</sup> Existe uma assimetria entre professor e aluno, uma desigualdade entre ambos os interlocutores, o que não significa que o aluno nada conheça e que seja mero recetor passivo das palavras do professor como um saco vazio pronto a ser cheio. O aluno tem, e traz para a aula, conhecimentos que o professor pode agarrar e aproveitar para trabalhar e promover o *crescimento* cognitivo e também emotivo do aluno, mesmo sendo efetivamente diferente o ponto de partida de cada um no decorrer das aulas, porque o professor teve já uma formação científica na sua área de docência em que procura iniciar os seus alunos.

os seus alunos poderá facilitar o encontro e determinação desse ponto de partida comum que poderá ser representado pelos textos.

Os textos dos filósofos constituem um material importante que não deve ser descurado no ensino da Filosofia. Primeiro, porque permitem o contacto direto com o exercício da Filosofia, depois porque, especialmente quando estudamos um autor, nos permite conhecer melhor os filósofos e/ou um autor específico. Assim, ao selecionar os textos a trabalhar com os alunos, estando a estudar o pensamento ético de Kant, não deixei de ter em consideração as obras deste mesmo autor. Sabemos que a sua escrita pode ser considerada complexa, ainda mais atendendo a todos os conceitos que utiliza.

Deste modo, não colocando de parte o contacto com o autor, procurei selecionar textos simples e curtos, onde a informação a analisar fosse exposta diretamente e de forma sintética, procurando, concomitantemente, evidenciar como se pode dialogar com um texto, questionando-o e buscando nele as respostas a esse mesmo questionamento. O modo como os textos foram trabalhados nas aulas com os alunos pode ser apreciado analisando o **anexo 2** onde se encontram reunidos os textos trabalhados nas aulas e os seus guiões para o desenvolvimento desse mesmo trabalho.

A primeira preocupação que tive ao selecionar os textos, de um modo geral, essencialmente científica, mas também didática e pedagógica, foi que estes servissem o desenvolvimento do conhecimento da teoria ética do autor que estávamos a estudar. A segunda preocupação, mais profundamente didática e pedagógica, foi que eles fossem simples na sua linguagem, de modo a serem acessíveis ao entendimento dos alunos, que estão ainda a iniciar um primeiro contacto com a disciplina de Filosofia, e que não fossem muito longos, de modo a evitar mais dispersão na sua análise. Interessava-me que os alunos focassem ideias essenciais para refletirem sobre elas.<sup>122</sup>

Afirmando que «a seleção adequada representa um dos maiores desafios para as professoras e professores»<sup>123</sup>, o Programa avança que a principal e decisiva tarefa

---

<sup>122</sup> Isto até porque o tempo urge e o Programa prevê ainda muitos conteúdos para trabalhar com os alunos que, infelizmente não assim tão raras vezes, obriga a uma corrida contra o tempo por parte dos professores e também dos alunos, exigindo capacidades extraordinárias por parte de ambos durante todo o processo de ensino e aprendizagem para que este se efetive e não seja posto em causa.

<sup>123</sup> Programa, p. 17.

que cabe ao professor é precisamente selecionar adequadamente os textos atendendo aos alunos a quem o professor se dirige e os objetivos que persegue. No entanto, o seu trabalho não se restringe a selecionar textos, sendo igualmente decisivo o planeamento do trabalho a realizar com eles. É neste sentido que o Programa ressalva ainda que «sem instruções claras sobre o trabalho a empreender, sem guiões explícitos de atividades, corre-se sempre o risco de introduzir confusão nas tarefas, propiciadora de experiências mal sucedidas e consequente desmotivação.»<sup>124</sup> Embora tais preocupações se insiram no Programa no que respeita ao uso de textos filosóficos com os alunos, as mesmas são extensíveis ao uso de qualquer texto. Daí ter sempre esboçado previamente o guião de exploração de todos os textos que trabalhei com os alunos (cf. **anexo 2**).

Ao selecionar os textos a trabalhar com os alunos não me restringi aos do autor, até porque «[se propõe] que se utilizem na sala de aula diferentes tipos de textos»<sup>125</sup>. Como tal, para além dos do nosso autor, selecionei também outros dois de comentadores da ética kantiana. Os textos de comentadores têm, bem selecionados, porque nem sempre assim é, um tratamento simplificado da teoria e conceitos dos autores que por vezes estes não têm. Tal opção foi tomada, essencialmente, quando os conteúdos que queria desenvolver com os alunos se encontravam mais dispersos na obra de Kant, ou quando, para tal, se optasse por um excerto desta, precisaria de um texto mais longo e com uma linguagem mais complexa.

Aliás, como é possível inferir pelo Programa, e também pela prática letiva, há uma necessidade de selecionar diferentes tipos de textos.<sup>126</sup> Desde textos filosóficos do autor que está a ser estudado, de comentadores do autor, literários que possam servir a reflexão filosófica, ao texto do próprio manual, a diversidade é importante para não cair em monotonia desmotivadora, tanto para os alunos como para o professor.

Embora não tenha selecionado, para o desenvolvimento da teoria kantiana, textos literários, poderia fazê-lo uma vez que é possível considerar que «o estilo literário – nomeadamente, alguns romances – constitui uma via de acesso privilegiada para o conhecimento moral – quer se trate da sua exposição quer se trate

---

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> *Ibidem*.

<sup>126</sup> Cf. *Idem*, pp. 17-18.

da sua compreensão.»<sup>127</sup> Não obstante, é preciso diversificar os materiais utilizados com os alunos.

❖ ***Diversidade de materiais a utilizar nas aulas com os alunos***

O Programa não esquece a importância da diversidade dos materiais afirmando o «princípio da diversidade dos recursos» como um dos princípios que deve configurar o trabalho em sala de aula.<sup>128</sup> Não obstante, não esquece também, neste ponto, que a escolha de materiais a utilizar em sala de aula com os alunos está condicionada pela realidade concreta com que trabalhamos, desde as condições materiais da escola às condicionantes várias respeitantes aos alunos e à turma. Assim, o Programa afirma que «as aulas devem assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar.»<sup>129</sup>

Uma vez falando em diversidade, não basta simplesmente diversificar o tipo de textos. Os alunos, ainda mais nestas idades, que se situam normalmente entre os 14 e os 16 anos, estando a falar do décimo ano de escolaridade, evidenciam um “cansaço” face à leitura e interpretação de textos. Mesmo que modifiquemos os tipos de texto eles precisam de sentir que estão a trabalhar com um material de facto diferente.

Tentamos constantemente cativá-los com palavras, sejam escritas, lidas, ditas ou ouvidas, por vezes até relatamos casos da vida real, contamos histórias, mas vê-las tem neles um outro impacto. Como nos afirma Manuela Martins, professora de Filosofia no Ensino Secundário, «[os filmes] não são considerados, no sentido científico do termo, textos filosóficos mas expressam muitas perspetivas filosóficas que, pela sua abordagem narrativa, imagética e apelativa permitem compreender melhor os conceitos gerais, transversais e específicos propostos pelo programa de Filosofia, potenciar a compreensão prática dos conceitos metodológicos ou instrumentais, através do questionamento, problematização, concetualização, e argumentação pessoal partilhada, e exercitar a razão pensando com e a partir de.»<sup>130</sup>

---

<sup>127</sup> HENRIQUES, “A imprescindibilidade do texto na transmissão da Filosofia”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, M. L. R. Ferreira (coord.), p. 215.

<sup>128</sup> Cf. *Programa*, p. 16.

<sup>129</sup> *Idem*, p.17.

<sup>130</sup> Manuela MARTINS, “Da diferenciação de estratégias e diversificação de recursos”; *Ensinar e aprender Filosofia no mundo digital*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira; António Moreira Teixeira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, p. 184.

Neste sentido devemos tirar proveito dos vídeos e filmes que possam representar casos que sirvam a reflexão filosófica.

Não quero com isto menosprezar o uso dos textos que tem uma importância que já aqui foi referida. Mas, por mais variados que estes sejam, a sua utilização como fundamental e único recurso é muito insuficiente. Como tal, planifiquei a minha diversidade de materiais, trabalhando com textos, vídeos, mas também, dentro dos recursos multimédia, com o *power point* (ver **anexo3**).

Os vídeos/filmes enquadram-se nos materiais audiovisuais. O Programa diz-nos que «o visionamento de documentos ou filmes pode tornar-se relevante, se não mesmo imprescindível, para motivar e operacionalizar a abordagem de desafios atuais.»<sup>131</sup> A maioria dos alunos fica efetivamente contente por saber que vai ver um filme e isso passava-se também com os alunos da turma 10.ºLH1. Perante isto, optei por tirar partido deste tipo de material, até porque, como nos diz Manuela Martins, «os filmes constituem [...] uma porta de acesso ao ensino e aprendizagem da filosofia no secundário, uma porta aberta pela inovação tecnológica que, gradualmente, se foi instalando em grande parte das nossas escolas e das nossas salas de aula, atirando-nos para o tal mundo em rede, que os nossos alunos habitam como lugar privilegiado de trocas comunicacionais, de pesquisa e de permanente descoberta de novos conteúdos, perspetivas e interações sociais.»<sup>132</sup>

Utilizei dois vídeos ao longo do estudo da teoria ética kantiana, procurando tornar a discussão em torno da mesma mais interessante, até porque, como nos declara Bruner, «é praticamente consenso geral [...] que tornar a matéria interessante não é, de modo algum, incompatível com apresentá-la corretamente».<sup>133</sup> Ambos os vídeos foram editados por mim para que se centrassem simplesmente nos casos e cenas que queria discutir com os alunos evitando a dispersão destes.

Um dos vídeos era um excerto de uma aula do curso “Justice – Qual a coisa certa a fazer”, de Harvard, com o Professor Michael Sandel, aproveitando um caso concreto relatado pelo Professor e a forma entusiasmante como o conta, para focar os

---

<sup>131</sup> Programa, p. 18.

<sup>132</sup> Manuela MARTINS, “O filme como texto de reflexão filosófica”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, M. L. R. Ferreira (coord.), p. 357.

<sup>133</sup> BRUNER, *The process of education*, p. 20.

alunos na discussão sobre a aplicação da ética deontológica de Kant a casos concretos.<sup>134</sup>

O outro consistia numa seleção de cenas significativas do filme *It's a wonderful life*.<sup>135</sup> Procedi a uma seleção de cenas do filme para evidenciar os casos que serviriam a nossa discussão na sala de aula, enquadrada no estudo da teoria ética de Kant, não havendo, para isso, necessidade de visualizar toda a extensão do filme, muito menos no espaço de aula, tendo em conta os objetivos a desenvolver com os alunos.

Através da seleção de cenas, consegui não “perder” tempo desnecessariamente, aproveitando-o, não só no sentido de que a passagem de todo o filme referido demoraria mais do que uma aula de noventa minutos, como o seu tratamento teria de ser mais cuidado e demorado, implicando um trabalho mais profundo, tanto da parte do professor como dos alunos.

Foi considerando os objetivos traçados para a aula, visualizando e analisando previamente o filme que esbocei o guia para a sua exploração em sala de aula com os alunos, que pode ser visto no **anexo 4**, que me apercebi que a seleção de algumas cenas bastaria para desenvolver o trabalho planeado com os alunos.

Outra razão que me levou a selecionar apenas algumas cenas em vez de rodar o filme completo foi o conhecimento e experiência que já tinha da turma 10.ºLH1. Os seus alunos revelavam alguma dificuldade em manter o foco de atenção no mesmo ponto, distraíam-se com assuntos alheios à aula com alguma facilidade, como se no intervalo não tivesse havido tempo suficiente para falar com o colega do lado, ou como se não tivessem tempo, fora da aula, de passar os apontamentos da outra disciplina ou terminar os trabalhos de casa de uma outra. Dito desta forma pode parecer injusto, uma vez que os alunos têm efetivamente pouco tempo de intervalo entre as aulas, têm muitas aulas que ao mesmo tempo parecem poucas para desenvolver todas as competências e capacidades que os programas preveem e que se estabelecem para cada nível de ensino, saindo, não raras vezes, sobrecarregados de trabalhos de casa.

---

<sup>134</sup> Vídeo em anexos multimédia, em CD-ROM. O vídeo completo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bnzMZ3TnZPI>. A sinalização exata do excerto utilizado em aula, que constitui o vídeo que se encontra nos anexos multimédia, pode ser observada nas planificações de aulas (**anexo 1**).

<sup>135</sup> “Do Céu Caiu Uma Estrela” (“It's a Wonderful Life”), Estados Unidos da América: Liberty Films, 1946. Realização de Frank Capra. Argumento de Albert Hackett, Frances Goodrich, Frank Capra. Duração 128 min.



A elaboração de trabalhos que garantam a continuidade do trabalho iniciado na aula fora desta é importante para o aluno no decorrer do seu processo de aprendizagem na medida em que lhe permite consolidar conhecimentos e capacidades desenvolvidas, mas também deparar-se com dúvidas e dificuldades para as poder ultrapassar. No entanto, temos, enquanto professores, de ter o cuidado de não ignorar a realidade com que trabalhamos, procurando medir bem a quantidade e qualidade de trabalho que exigimos dos alunos e os prazos que estabelecemos para a sua elaboração e entrega.

Para além do mencionado, mesmo compreendendo as dificuldades que os alunos possam ter sejam elas de concentração, de organização, ou com outras disciplinas, não podemos tolerar e dar espaço para que perturbem e prejudiquem o seu percurso de aprendizagem na nossa disciplina. Caso contrário as dificuldades, de uma forma geral, vão simplesmente aumentar.

No trabalho que desenvolvi com o 10.º LH1 procurei envolver os alunos num trabalho constante que exigisse uma concentração quase constante da sua parte. A diversidade de materiais utilizados com eles ajudou, pois não só despertava a sua curiosidade e, conseqüentemente, a sua atenção, como o modo como estes eram depois trabalhados implicava a sua participação ativa. Era uma turma que solicitava uma constante atividade. Os alunos precisavam efetivamente de sentir que a sua participação era importante, que tinham uma palavra a dizer. Daí também a estratégia de os chamar tantas vezes a refletir sobre casos concretos. Os pequenos vídeos foram uma forma diferente de mostrar alguns, não apenas de forma ilustrativa, mas assumindo-se como base de reflexão filosófica.

Para tal é preciso definir bem o que pretendemos dos pequenos vídeos ou filmes que utilizamos, da mesma forma que o uso de outros materiais deve ser pensado e planeado. O próprio Programa afirma que «para que a exibição de documentos audiovisuais se torne mais formativa, parece necessário que seja acompanhada de critérios e guiões de análise, evitando a receção passiva, desenvolvendo hábitos de leitura ativa, desencadeando atitudes de distanciamento e análise crítica.»<sup>136</sup> Daí ter elaborado guias para a exploração dos vídeos visualizados com os alunos (**anexo 4**).

---

<sup>136</sup> Programa, p. 18.

A organização das aulas em *power point* foi outra estratégia a partir de um outro material (**anexo 3**). O recurso a este material permitia-me poupar algum tempo de aula com a escrita de informações no quadro, uma vez que o essencial se encontrava já exposto nos slides do mesmo. Os slides constituíam um ponto de enfoque comum a todos, permitindo que todos acompanhassem a mesma informação. Para os alunos, representava um importante recurso de resumo estruturado das aulas para o seu estudo pessoal, uma vez tendo acesso ao ficheiro *power point*.

Nas aulas, a utilização do *power point* era um meio de resumir as ideias centrais para as quais queria chamar a atenção dos alunos, de esquematizar conceitos e a relação entre eles e uma forma também de contornar a falta de recursos da escola para fotocópias, poupando papel.<sup>137</sup>

Na organização da informação nos slides procurei jogar não só com as ferramentas do *power point* que nos permitem comandar o momento de exposição da mesma, como procurei jogar com as cores colocando, por exemplo, tudo o que dentro da teoria de Kant explica a moral ou é moral a verde e tudo o que não é moral a vermelho (ver **anexo 3**).

Diversificar os materiais que utilizamos nas nossas aulas é bom, no entanto, devemos ter atenção para não utilizar uma quantidade excessiva. O exagero neste aspeto pode criar o caos na organização pessoal do aluno, ainda mais numa fase de introdução a uma disciplina e uma vez tratando-se do Ensino Secundário e não propriamente de um nível de ensino de aprofundamento e investigação. Pretende-se que os alunos tenham as ferramentas necessárias para trilhar um tal caminho, quiçá, no futuro. Não obstante, nesta fase inicial oferecer-lhes uma coletânea de materiais excessiva, quase infindável, poderá mesmo ser-lhes prejudicial, por várias razões, mas principalmente pela potencial promoção da dispersão que pode conduzir a uma confusão de materiais, conteúdos e mesmo objetivos.

Tendo isto em conta, sei que havia ainda um manancial de materiais, tanto diferentes como semelhantes no seu género ou tipologia, que poderia ter utilizado, como por exemplo o filme completo *Ladri di biciclette*, de Vittorio de Sica, como

---

<sup>137</sup> Os textos trabalhados na aula, por exemplo, eram apresentados através do *power point* o que tornava ainda mais imprescindível a necessidade de não serem longos. Um texto longo exposto neste formato pode tornar-se difícil de ler, nomeadamente devido ao facto de poder implicar a sua divisão em mais de um slide ou ter de diminuir o tamanho da letra para que caiba todo num só, como se torna mais difícil para os alunos acompanhar a sua análise uma vez que não o podem sublinhar e tirar anotações nas suas margens.

sugiro no quarto volume do projeto *PTDC/FIL-FIL/102893/2008 Ensino/Aprendizagem da Filosofia*.<sup>138</sup> Não obstante, não só o ano letivo não estica para os explorarmos todos com os alunos, como acabaríamos por perdê-los entre tantos materiais.

### c) A avaliação

Paulo Abrantes afirma que a avaliação «envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem.»<sup>139</sup> Na prática a avaliação é uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não deverá ser pensada desligada desse mesmo processo.

A avaliação não é mera medida que tem por função classificar, certificar e selecionar. Neste sentido, creio importante e necessário ter algum cuidado ao definir o ato de avaliar como «todo o ato que permite situar algo – um facto, um comportamento, uma produção material ou intelectual, etc., numa escala de valores»<sup>140</sup>, embora avaliar não deixe, efetivamente, de implicar a atribuição de valor a algo.

Perspetivando a avaliação meramente como medida, tendo como funções as *supra* mencionadas, ela deixa de ter lugar no processo de ensino e aprendizagem acontecendo num momento posterior a um período de ensino em que a forma de avaliação sumativa é a privilegiada, concebendo-se os testes como instrumentos privilegiados de verificar o que o aluno sabe fazer. Aqui o erro contribui para a nota, não tendo, por isso, um valor informativo sobre as dificuldades dos alunos. A avaliação não deve ser meramente informativa daquilo que o aluno é capaz de reproduzir do que lhe foi transmitido.

Neste sentido, Isabel Medina Silva, da Universidade Católica de Lisboa, não deixa de reconhecer que «qualquer professor conhece por experiência que os conhecimentos sobre os quais repousa a avaliação dos alunos são muito mais ricos, variados e profundos do que os indicadores colhidos em testes, exercícios, ou outros

---

<sup>138</sup> Cf. Sara VARGAS, “Ladrões de bicicletas”; *Ensinar e aprender Filosofia no mundo digital*, M. L. R. Ferreira; A. M. Teixeira (coord.), pp. 234-237.

<sup>139</sup> Paulo ABRANTES, “Princípios sobre currículo e avaliação” in *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*, Lisboa, ME – Departamento de Educação Básica, p. 9.

<sup>140</sup> Isabel Medina SILVA, “A avaliação no ensino da Filosofia” in *Philosophica*, 7, Lisboa, 1996, p. 151.

meios tantas vezes superficiais».<sup>141</sup> Avaliar as aprendizagens dos alunos não é exatamente como medir uma mesa a régua e esquadro. Com isto não se quer dizer que se abre então espaço para que a avaliação possa ser subjetiva e arbitrária.

A avaliação tem um papel preponderante, que não deverá ser descurado, no percurso de aprendizagem do aluno e no desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho do professor. Daí a importância de pensá-la durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, de pensá-la integrada nesse mesmo processo. Quando planificamos as aulas, estamos a planificar o desenvolvimento desse processo, de modo que a avaliação é um aspeto a considerar nas planificações das mesmas (ver **anexo 1**).<sup>142</sup>

É por meio da avaliação que o professor pode perceber como os alunos estão apreender os conteúdos veiculados e desenvolver os objetivos para eles definidos, mas também, por aí, se poderá autoavaliar na sua tarefa de fazer aprender, repensando a sua ação com base no *feedback* dos alunos acerca desta. Por isto se afirma que «todo o trabalho que um aluno faz deve fazer parte da avaliação.»<sup>143</sup>

Trata-se de averiguar a receção dos conteúdos nos alunos, de indicar aos alunos como estão a desenvolver as suas capacidades e a responder ao solicitado pelo professor; trata-se de indicar ao aluno o que ele tem a melhorar. «*O que se avalia são as metas de aprendizagem definidas à partida e para as quais se caminhou durante todo um processo de aprendizagem levado a cabo pelo professor e pelo aluno.*»<sup>144</sup> Com isto a avaliação é útil, tanto para o aluno, como para o professor, para o desenvolvimento do seu trabalho, para este melhorar de modo a otimizar as aprendizagens e a resolver os obstáculos que possam surgir no percurso que se quer de aprendizagem dos alunos.

A avaliação dos alunos deverá ser contínua e sistemática, tanto quanto possível, e sempre construtiva para a sua aprendizagem, sendo informativa e

---

<sup>141</sup> *Idem*, p. 157.

<sup>142</sup> Robert Mager afirmava que «a prática aperfeiçoa as habilidades da pessoa, e a experiência ajuda a torna-la mais competente, mas *só* quando se faz *feedback* da qualidade do desempenho. Se você não avaliar a qualidade de seu desempenho enquanto estiver praticando ou experimentando, é muito provável que não melhore. Logo, se a prática é importante, a prática com *feedback* é essencial» e a avaliação é o que permite este *feedback*. MAGER, *Preparing instruction objectives*, p. 107.

<sup>143</sup> MUNÍCIO, *Cómo realizar la evaluación continua*, p. 11.

<sup>144</sup> DOMINGOS; NEVES; GALHARDO, *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, p. 215.

formativa. A nível legal também assim é encarada a avaliação, pelo menos no papel, sendo assim referida no decreto-lei n.º 74/2004 de 26 de março.

Nesta esteira, a avaliação não deve ser encarada como um momento de promoção ou punição dos alunos por terem ou não atingido os objetivos para eles definidos. Encarada desse modo, assume-se de uma forma exclusiva a avaliação sumativa, descurando um carácter muito importante da avaliação que é o seu carácter formativo.

Em todas as disciplinas a avaliação formativa é importante e preferível à avaliação sumativa, mas em Filosofia pode-se afirmar tal relevância e preferência como mais evidente. Não queremos que os nossos alunos se restrinjam a memorizar conteúdos e a estudar com o único objetivo de passar numa e noutra prova, aplicadas como separadores de conteúdos e/ou períodos de ensino. Tal conduz a uma fragmentação das aprendizagens e anula um processo de correção e autocorreção onde o melhoramento é possível. É aqui que se encontra o carácter formativo da avaliação.

Tal como os objetivos, o desenvolvimento dos conteúdos com os alunos, as estratégias e materiais, também a avaliação deve ser perspectivada e integrada numa realidade concreta, atendendo às situações e circunstâncias concretas. A escola, a turma e os alunos que dela fazem parte deverão ser tomados em linha de conta quando ponderamos a avaliação, desde os meios de avaliação aos seus critérios e como ela se desenvolverá ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, aliada a todos os restantes aspetos deste mesmo processo.

O Programa não ignora isto e avança, não com “orientações normativas rígidas”, mas com um «conjunto de Princípios gerais, com indicação de uma pluralidade de Fontes a utilizar, a que se juntam alguns Critérios de avaliação sumativa»<sup>145</sup>. Embora o Programa anuncie que a avaliação deverá ser «predominantemente formativa e qualitativa»<sup>146</sup>, reconhecendo o seu papel formativo, a avaliação sumativa não desaparece totalmente, simplesmente se reconhece que não é nem a única forma de avaliação, nem a mais importante, e talvez isto seja o mais determinante.

Infelizmente, na prática, continua-se ainda, considerando a pressão dos exames e a centralidade dos testes na avaliação, a privilegiar a avaliação sumativa.

---

<sup>145</sup> *Programa*, p. 21.

<sup>146</sup> *Idem*, p. 22.

Contudo, a Professora cooperante da ESPA soube transmitir aos seus estagiários a importância formativa e informativa da avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem, levando-os a encontrar e a compreender tal relevância dentro do desenvolvimento da sua própria prática letiva, não deixando de os acompanhar e guiar nesse mesmo encontro e compreensão.

Era por meio das análises conjuntas que fazíamos, com a Professora cooperante, no final de cada aula, que procurávamos entender o *feedback* que os alunos nos tinham deixado sobre a sua apreciação e apreensão da aula e o seu entendimento em relação com as anteriores das quais não se desligava.

A Professora cooperante soube indicar e reforçar, ao longo da prática letiva, a necessidade de procurarmos, enquanto professores, evidenciar, através da avaliação, como os alunos vão compreendendo a aula e apercebermo-nos se vão ou não alcançando, ou traçando caminho para alcançar, os objetivos que delineámos tendo em consideração o Programa e o contexto concreto em que trabalhamos.

Os relatórios de aula constituíam uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos (ver **anexo 5**). Através deles não só me era permitido verificar a perceção que os alunos tinham da aula, podendo proceder a uma avaliação formativa e qualitativa, como, por isto, me era permitido detetar o que seria necessário recuperar na(s) aula(s) seguinte(s), o que poderia aproveitar para avançar no desenvolvimento dos objetivos e conteúdos e interpretar a utilidade e eficácia das estratégias escolhidas permitindo-me reformulá-las, melhorando-as ou mesmo alterando-as.

Não obstante, a turma contava, no momento das aulas aqui tratadas, com vinte e seis alunos, fator que impossibilitava, da minha parte, exigir de todos os alunos relatórios de todas as aulas de modo a poder avaliá-los rápida e eficazmente. Ou seja, pareceu-me que os relatórios poderiam ser mais úteis para os alunos se eu os pudesse devolver avaliados logo na aula seguinte àquela em que me foram entregues, não permitindo um grande intervalo de tempo levando os alunos a esquecerem-se daquilo que eles próprios tinham feito. Mas não era só uma questão de rapidez. Era importante conseguir apreciar cada aspeto do trabalho e facultar aos alunos essa mesma apreciação, deixando-a por escrito nas margens ou no final do mesmo.

Considerando que a disciplina de Filosofia tem uma carga horária de três horas semanais, distribuídas em duas vezes por semana, se solicitasse a todos os alunos que elaborassem relatórios de todas as aulas, eu teria todas as semanas

cinquenta e dois relatórios para avaliar (se todos entregassem, obviamente), tendo ainda que conciliar estágio com as aulas na Faculdade.

Sabemos que ser professor nos dias de hoje não é nada fácil e o seu trabalho vai acumulando cada vez mais tarefas alheias, não diretamente envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem a desenvolver com os alunos nas salas de aula. Isto enquanto se acumulam alunos em turmas como ossos numa vala comum, o que apenas se traduz em esforço e trabalho redobrado para o professor, já para não mencionar todo o prejuízo que tudo isto vem causar nos próprios alunos.

Não obstante tudo o que possa estar errado no sistema educativo de hoje, eu optei por não solicitar que todos os alunos elaborassem relatórios de todas as aulas, sem descurar, no entanto, que todos deviam passar pela experiência de realizar pelo menos um. Tal opção deveu-se à minha disponibilidade e o que isso poderia implicar para os alunos. Considerei também e essencialmente, e esta foi a principal razão, a disponibilidade dos alunos que não têm como única disciplina a disciplina de Filosofia. Na verdade poderia ser penoso, demasiado exigente quanto à carga de trabalho e, por isto, contraproducente, exigir que cada aluno elaborasse todas as semanas dois relatórios, isto é, um relatório por cada aula.

Indiquei aos alunos como esperava que elaborassem um relatório da aula, considerando uma estrutura simples que organizasse as ideias e o trabalho desenvolvido na mesma (ver **anexo 5**). No final de cada aula, eu nomeava entre três a cinco alunos para fazerem o relatório e entregar na aula seguinte. Foi-lhes sempre comunicado que, considerando as apreciações dos seus trabalhos, os podiam melhorar, fazendo um novo relatório de uma outra aula, sem exigência ou proposta da minha parte, dando margem ao aluno também de poder exercer a sua autonomia neste processo de desenvolvimento das suas aprendizagens.

Os relatórios de aula constituíram um meio também de procurar desenvolver nos alunos alguns métodos de trabalho, uma vez que, como já referido na caracterização da turma, eram alunos que evidenciavam, no geral, não ter métodos de trabalho e de estudo. Os métodos de trabalho e de estudo podem-se ensinar e aprender e aprendem-se essencialmente praticando – é trabalhando e estudando.

Foi nesse sentido que procurei também, como atrás mencionado, trabalhar os textos com os alunos e tal trabalho era também um momento de avaliação integrado no processo de ensino e aprendizagem.

O teste de avaliação (**anexo 7**) não foi, portanto, concebido como o aspeto e momento determinante de avaliação das aprendizagens, o que não significa que não tenha tido relevância na nota final dos alunos ou que não tenha sido considerado como um instrumento importante para averiguar as aprendizagens dos alunos. O teste incidu sobre o trabalho que fomos desenvolvendo ao longo das aulas e com base na matriz do mesmo (**anexo 6**) que foi entregue previamente aos alunos, não só para se prepararem para aquele momento de avaliação, mas para que fosse do seu conhecimento os objetivos e conteúdos que estávamos e íamos continuar a desenvolver nas aulas, como uma síntese das mesmas.<sup>147</sup>

Devido à centralidade que os testes têm ainda, de uma forma geral, na avaliação durante todo o seu percurso escolar, apercebi-me, na entrega da matriz do teste de avaliação, que foi nesse momento que os alunos mais se preocuparam sobre se seriam capazes de realizar tal trabalho. Deste modo a matriz foi importante para lhes mostrar que o que teriam que trabalhar no momento da realização do teste de avaliação não passava de uma síntese dos trabalhos e discussões que tínhamos já realizado em conjunto ou individualmente e que, também por isso, a avaliação não se resumia aos noventa minutos de resolução do teste.

Foi na perspetiva de uma avaliação essencialmente contínua e formativa que procurei avaliar os alunos com os quais trabalhei. Os relatórios que realizavam das aulas servir-lhes-iam como um importante instrumento de estudo. As análises críticas que desenvolvíamos dos textos, dos filmes e de casos concretos relatados por mim ou por eles ser-lhes-iam importantes para o desenvolvimento da reflexão sobre as teorias estudadas e ainda a aplicação destas a casos concretos da vida real.

O teste de avaliação não foi aplicado como o culminar de todas as provas de avaliação. A avaliação não termina no ou com o teste de avaliação que delimita períodos de ensino. Por isso, e na perspetiva de uma avaliação formativa, a aula de entrega e correção do teste não deixa de ser importante.

---

<sup>147</sup> A matriz do teste e, consequentemente, o teste não incidem exclusivamente sobre as aulas de Kant. Incidem também sobre o problema do livre-arbítrio, uma vez que lecionei tais aulas e a partir da questão da liberdade se introduziu a discussão sobre a existência de valores morais e a possibilidade de uma ética. Foi aqui que se colocou o problema da fundamentação da moral. A matriz e o teste seguem este caminho que foi desenvolvido nas aulas. Em ambos as críticas à teoria de Kant não se encontram incluídas uma vez que foram tratadas na aula imediatamente antes do teste, como tal não me parecia justo exigir já no teste que os alunos desenvolvessem uma crítica à teoria ética kantiana.



Logo na aula seguinte ao teste de avaliação consegui entregar-lhes todos os testes corrigidos. Parece-me importante realizar a correção dos testes com os alunos tendo eles os seus testes corrigidos à frente, não só para terem presente o que escreveram, mas também a minha correção e os meus possíveis comentários escritos às suas respostas. Desta forma podemos tirar um maior proveito da correção conjunta resolvendo dúvidas que possam existir.

A correção foi feita a partir dos critérios de correção do teste de avaliação (**anexo 8**), que foram facultados aos alunos. Foi com base em tais critérios, que não deixam de partir da matriz do teste (**anexo 6**) que os alunos já conheciam, que se discutiu a correção do teste em aula. Foi a partir desta discussão e dos critérios de correção, que foram disponibilizados aos alunos, que estes ficaram depois de realizar a correção do teste individualmente.

## **Algumas considerações finais: à guisa de uma conclusão**

À guisa de uma conclusão, aproveito aqui apenas para salientar algumas considerações que poderão estar já implícitas naquilo que já foi dito, mas que, no entanto, podem não ter ficado explícitas ou não ter tido um destaque que lhes é merecido devido à importância das mesmas para o desenvolvimento da continuidade do trabalho enquanto professora, uma vez desejando e esperando exercer a profissão.

Se, por ventura, alguém considerar que ensinar é uma tarefa monótona, reproduzindo as mesmas aulas vezes e vezes durante anos, estará a desconsiderar a dialética entre o ensino e a aprendizagem e que aquele se deverá dirigir sempre para esta; que a aprendizagem ocorre numa relação com inúmeros fatores que condicionam também o ensino e que fazem com que este e a aprendizagem se modifiquem seja nas suas formas ou mesmo nos seus conteúdos.

No que respeita a fazer os alunos aprender é preciso analisar a situação e ter criatividade, flexibilidade e originalidade para motivar e levar os alunos a criar e desenvolver capacidades. Isto na esteira do que foi dito ao longo do presente trabalho que vai ao encontro do que se destacou no início, em epígrafe: «ensinar, não é «transferir» ficheiros, é criar condições e pasto para uma aprendizagem»<sup>148</sup> e «aprender não é «importar» e repetir; é apropriar para desenvolver»<sup>149</sup>. Aqui não deverá haver monotonia no trabalho do professor. Este tem de se reinventar e investigar constantemente, atualizar-se e reconstruir-se enquanto profissional.

Os professores são igualmente gestores do currículo na sua sala de aula com a sua turma onde ocorre a ação curricular. As nossas aulas até poderiam ser planeadas da mesma maneira, mas alterando-se o público, ela será necessariamente diferente. Aqui entra a análise de situação que o professor deverá elaborar para desenvolver as estratégias de ensino mais adequadas e adaptar igualmente os seus objetivos. O projeto pedagógico deve atender à realidade na qual trabalhamos para que não se torne vazio e, partindo dessa mesma realidade em que atuamos, devemos organizar e estruturar o processo de ensino e aprendizagem.

O professor não se deve confortar naquilo que conhece e na experiência que tem. Há uma necessidade de constante investigação e atualização do professor, tanto

---

<sup>148</sup> BARATA-MOURA, “Filosofia e Filosofar. Hegel *versus* Kant?” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, p. 68.

<sup>149</sup> *Ibidem*.

a nível pedagógico atendendo à realidade em que trabalha, como a nível científico, colocando-se a par dos desenvolvimentos científicos da sua disciplina, que, com certeza, influenciará a apropriação que o professor faz do Programa e a forma como pondera aplicá-lo.

Neste sentido, ensinar e investigar não deixa de se colocar como uma conjunção necessária e não como uma disjunção exclusiva. Não há um dilema entre ensinar e investigar. Poder-se-á considerar que quem opta pelo ramo da investigação pode não optar pela via do ensino. Contudo, quem opta por esta não pode descurar aquela. A investigação é um complemento essencial para o professor.

Citando a Professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira, sublinho que «o entusiasmo pela docência só se consegue através de uma constante atualização, de um estudo que não se confina aos anos de formação académica mas se impõe como prática permanente durante toda a sua vida de ensinante.»<sup>150</sup> Isto pressupõe investigação.

Em Filosofia há ainda quem julgue que há os que ensinam Filosofia e há quem filosofe. Aqueles são os professores de Filosofia, estes são os investigadores que se poderão considerar filósofos. A consideração de uma tal separação levanta muitas dúvidas. Levanto uma “simples” questão: aquele que ensina não investiga e não chega mesmo a filosofar nas suas próprias aulas com os alunos? Se me responderem que não, então não estaremos a falar de um professor de Filosofia nem, talvez, sequer de um professor.

O professor de Filosofia não deixa de filosofar. Para além disto, ele ensina Filosofia filosofando e ensina também os seus alunos a filosofar. Há dicotomias em que muitos persistem, mas elas mesmas nem tanto. A Filosofia constrói-se num exercício de filosofar, mas não se pode filosofar sem um qualquer conteúdo e este conteúdo constitui a Filosofia. Como nos diz José Barata-Moura: «Não há filosofia sem filosofar; não há filosofar sem materialização. É precisamente a aprendizagem e o exercício que rompem e prolongam em prática um círculo só abstratamente vicioso.»<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> FERREIRA, “Ensinar e Investigar”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, M. L. R. Ferreira (coord.), p. 64.

<sup>151</sup> BARATA-MOURA, “Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, p. 69.

Ensina-se, pois, a Filosofia filosofando, num exercício de construção da Filosofia, porque esta não é um saber acabado. Ela é um saber que se constrói, desenvolvendo-se no agir de todos e de cada um.

A Filosofia não se desassocia do ato. Ela faz-se e é possível *ensinar a fazê-la* porque no fundo, como já foi aqui referido, ela é um «processo que se aprende na medida em que se cultiva; que se cultiva na medida em que se vive e pratica».<sup>152</sup> E, neste sentido, aprende-se Filosofia e a filosofar.

---

<sup>152</sup> João BOAVIDA, “Por uma didática da Filosofia. Análise de algumas razões”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 1996, p. 92.

## Bibliografia

### Livros:

AUSUBEL, David Paul, *The psychology of meaningful verbal learning*, New York, Grune and Stratton, 1963.

\_\_\_\_\_, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARATA-MOURA, José, *Kant e o conceito de Filosofia. Com um texto em apresentação bilingue extraído da «Lógica»*, Lisboa, Sampedro, 1972.

\_\_\_\_\_, *O outro Kant*, Lisboa, CFUL, 2007.

BECKERT, Cristina, *Ética*, Lisboa, CFUL, 2012.

BORGES-DUARTE, Irene, *A Natureza das Coisas e as Coisas da Natureza*, Lisboa, CFUL, 2006.

BRUNNER, Jerome, *The process of education*, tr. Lólio Lourenço de Oliveira, São Paulo, Editora Nacional, 1987.

COMÉNIUS, João Amós, *Didactica Magna*, tr. Joaquim Ferreira Gomes, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DOMINGOS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana; GALHARDO, Luísa, *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*, Lisboa, Livros Horizonte, 1981.

DUARTE, Manuel Dias, *Objetivos, Estratégias e Avaliação no Secundário – o exemplo da Filosofia*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Discursos sobre Educação*, tr. Ermelinda Fernandes, Lisboa, Edições Colibri, 1994.

HERBART, Johann Friedrich, *Allgemeine Pädagogik*, tr. Ludwig Scheidl, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HUME, David, *A Treatise of Human Nature*, Oxford University Press, 1960.

KANT, Immanuel, *Über Pädagogik*, tr. João Tiago Proença, Lisboa, Edições 70, 2012.

\_\_\_\_\_, *Kritik der reinen Vernunft*, tr. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

\_\_\_\_\_, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, tr. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, 2002.

\_\_\_\_\_, *Kritik der praktischen Vernunft*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, col. Os Grandes Filósofos, 2008.

\_\_\_\_\_, *Paz Perpétua e outros opúsculos*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, s.d.

\_\_\_\_\_, *Metaphysik der Sitten*, tr. José Lamego, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

LAENG, Mauro, *Lessico Pedagogico*, tr. Hélder Rodrigues, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1973.

MAGER, F. Robert, *Preparing instruction objectives*, tr. Débora Karam Galarza, 6.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Editora Globo, 1985.

MUNÍCIO, Pedro, *Cómo realizar la evaluación continua*, tr. Rosa Moura, Coimbra, Livraria Almedina, 1978.

NAGEL, Thomas, *What does it all mean?*, tr. Teresa Marques, Lisboa, Gradiva, 1995.

RACHELS, James, *The elements of moral philosophy*, tr. F. J. Azevedo Gonçalves, Lisboa, Gradiva, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu, *Gestão curricular: fundamentos e práticas*, Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 1999.

\_\_\_\_\_, *Estratégias de Ensino*, Lisboa, Fundação Manuel Leão, 2009.

RODRIGUES, Luís, *Filosofia – 10.º ano*, 1.ª ed., Plátano Editora, 2013.

SEARLE, John, *Minds, Brains and Science*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 2000.

TUGENDHAT, Ernst, *Vorlesungen über Ethik*, Frankfurt, Suhrkamp, 1993.

### **Artigos:**

ABRANTES, Paulo, “Princípios sobre currículo e avaliação” in *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*, Lisboa, ME – Departamento de Educação Básica, pp. 5-11.

ANTUNES, Padre Manuel, “Paideia e Sociedade”, in *Obra Completa*, Tomo II, Coordenação Científica de José Eduardo Franco, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

ARÊDES, José de Almeida Pereira, “O Manual como texto de Filosofia”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), pp. 217-238.

BARATA-MOURA, José, “Filosofia e Filosofar. Hegel versus Kant?” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, pp. 51-69.

BOAVIDA, João, “Por uma didática da Filosofia. Análise de algumas razões”, in *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 1996.

BOMSTAD, Linda, “Advocating Procedural Neutrality”, in *Teaching Philosophy*, 18:3, Setembro 1995.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro, “Ensinar e Investigar”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, pp. 56-68.

FERRER, Diogo, “Sobre o papel do juízo reflexivo em educação (o conceito da formação em Fichte)”, in *Philosophica*, 5, Lisboa, 1995, pp. 35-66.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *O Ensino da Filosofia nos Ginásios* in HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Sobre o Ensino da Filosofia*, tr. Artur Morão in [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net) acedido no dia 9 de Agosto de 2014.

HENRIQUES, Fernanda, “A imprescindibilidade do texto na transmissão da Filosofia”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), pp. 210-216.

LEBRE, Helena, “Da ensinabilidade da Filosofia no Ensino Secundário: um ato comunicativo”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), Lisboa, CFUL, 2012, pp. 116-122.

LEPECKI, Maria Lúcia, “Arenas, cochilhas, faenas – o discurso filosófico e o ensino secundário”, in *Philosophica*, 30, Lisboa, 2007, pp. 121-127.

MARTINS, Manuela, “O filme como texto de reflexão filosófica”; *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), pp. 355-360.

\_\_\_\_\_, “Da diferenciação de estratégias e diversificação de recursos”; *Ensinar e aprender Filosofia no mundo digital*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira; António Moreira Teixeira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp. 184-185.

MOLDER, Maria Filomena; ANDRADE, Luís Crespo de, “Relevância da Filosofia na sociedade de hoje”, in *Philosophica*, 30, Lisboa, 2007, pp. 102-107.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira, “Reflexões sobre o valor formativo do Ensino da Filosofia” in *Philosophica*, 6, Lisboa, 1995, pp. 5-13.



\_\_\_\_\_, “O sentido da vida do professor de Filosofia”, in *Razão e Liberdade. Homenagem a Manuel José do Carmo Ferreira*, Lisboa, CFUL, 2009, pp. 715-729.

SANTOS, Leonel Ribeiros dos, “Kant e o ensino da Filosofia”; *Ensinar Filosofia? O que dizem os filósofos*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira; Maria José Vaz Pinto (coord.), Lisboa, CFUL, 2013, pp. 122-135.

SANTOS, José Manuel, “O que é e para que serve a fundamentação da moral?” in *Philosophica*, 37, Lisboa, 2011, pp. 129-152.

SILVA, Isabel Medina, “A avaliação no ensino da Filosofia”, in *Philosophica*, 7, Lisboa, 1996, pp. 151-162.

SIMON, B. Sidney, “Clarificação de valores versus doutrinação” in *Social Education*, dezembro 1971, pp. 902-905; tr. Maria Odete Valente in VALENTE, Maria Odete, *A escola e a educação para os valores – Antologia de textos*, 3.<sup>a</sup> ed., Lisboa, Centro de Investigação em Educação, 2002, pp. 119-135.

TEIXEIRA, Célia, “A objectividade na filosofia moral de Immanuel Kant”, in *Philosophica*, 13, Lisboa, 1999, pp. 91-109.

VARGAS, Sara, “Ladrões de bicicletas”; *Ensinar e aprender Filosofia no mundo digital*, Maria Luísa Ribeiro Ferreira; António Moreira Teixeira (coord.), Lisboa, CFUL, 2014, pp. 234-237.

WEHLAGE, Gary; LOCKWOOD, Alan L., “Relativismo moral e educação de valores” in *Moral Education... It comes with the Territory*, McCutchan Publishing Corporation, 1976, pp. 330-343; tr. Maria Odete Valente in VALENTE, Maria Odete, *A escola e a educação para os valores – Antologia de textos*, 3.<sup>a</sup> ed., Lisboa, Centro de Investigação em Educação, 2002, pp. 275-310.

### **Documentos:**

DL 74/2004 de 26 de março

*Orientações para a lecionação do Programa de Filosofia, 10.º e 11.º anos*, Ministério da Educação, Setembro de 2005.

*Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia, 10.º e 11.º anos, Cursos Científico-humanísticos, Formação Geral*, Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, homologação 2/11/2011 (Autores: Alexandre Sá, Manuela Bastos, Maria do Carmo Themudo, Pedro Alves, Ricardo Santos).

*Programa de Filosofia, 10 e 11.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 (Coordenadora: Maria Manuela Bastos de Almeida; Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros).

# **Anexos**

<b>II – A Ação Humana e os Valores</b>	3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial: a necessidade de fundamentação da moral
--	--

**Sumário:** Immanuel Kant: o autor e a sua teoria ética. O conceito de Dever: agir *por dever* e agir *conforme o dever*.

74

<p>- compreenda e relacione o agir <i>por dever</i> com o agir em liberdade</p> <p>- distinga ações <i>por dever</i> de ações <i>conforme ao dever</i></p> <p>- seja capaz de refletir sobre casos concretos à luz da ética deontológica kantiana</p>	<p>Relação da liberdade com a moral: agir por dever é agir em liberdade, pois agimos somente em obediência à nossa própria razão</p> <p>Distinção entre ação <i>por dever</i> e <i>conforme o dever</i> A ação praticada <i>por dever</i> é a ação exclusivamente motivada pelo cumprimento do dever. - Moralidade As ações <i>em conformidade com o dever</i> encaram o cumprimento do dever como útil e não como fim em si. -Legalidade</p> <p>Discussão de casos concretos: Agir moralmente como agir <i>por dever</i> - Exemplo: No caso do Andrew, no filme visionado, não era o cumprimento do dever <i>pelo dever</i>, mas o cumprimento do dever para não se sentir mal consigo próprio, para não ficar com remorsos e peso na consciência (distinção entre agir <i>por dever</i> e agir simplesmente <i>conforme o dever</i>)</p>	<p>Agir <i>por dever</i> Moralidade Agir <i>conforme o dever</i> Legalidade</p>	<p>Texto “revelação do conceito de liberdade”: excerto de <i>Crítica da Razão Prática</i> de I. Kant Texto “moral e liberdade”: excerto de “a objetividade na Filosofia Moral de Kant” de Célia Teixeira</p> <p>Filme “Justiça – o princípio supremo da moralidade” in <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bnzMZ3TnZPI">https://www.youtube.com/watch?v=bnzMZ3TnZPI</a> (do minuto 4:08 até 5:59)</p> <p>Quadro e caneta Manual Power Point</p>	<p>Leitura e análise do texto “revelação do conceito de liberdade” Leitura e análise do texto “moral e liberdade”</p> <p>Visualização e análise do filme “Justiça – o princípio supremo da moralidade”</p> <p>Expositiva-dialógica</p>	<p>Cooperação na análise dos textos</p> <p>Resposta ao problema que o filme visionado na aula coloca no final: “que diria Kant” sobre o caso apresentado?</p> <p>Participação e comportamento (atitudes) em sala de aula</p>	<p>Total: 90 min</p>
---	--	---	--	--	--	------------------------------

### Aula de 26 de fevereiro de 2014

**Sumário:** A Lei Moral kantiana. O carácter absoluto da Lei Moral: distinção entre imperativo categórico e imperativo hipotético.

Objetivos	Conteúdos	Conceitos-chave	Materiais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Tempo Letivo
<p>Que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caracterize a lei moral como sendo: formal, universal, objetiva, racional, interior ao sujeito, indicativa de como cumprir o dever de forma moralmente correta e absoluta</li> <li>- reconheça a obrigação como um imperativo</li> <li>- distinga imperativo categórico de imperativo hipotético</li> <li>- caracterize a lei moral como tendo a forma de imperativo categórico</li> <li>- seja capaz de, dentro da ética kantiana, justificar porque o imperativo categórico é o imperativo da moralidade</li> <li>- seja capaz de refletir sobre casos concretos à luz do imperativo categórico</li> </ul>	<p>Atendendo que agir por dever é agir apenas por respeito à Lei Moral, importa explorar o que é a Lei Moral na teoria ética kantiana.</p> <p><b>Lei Moral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formal: é uma forma pura (não é uma regra concreta)</li> <li>- Universal e objetiva: aplica-se a todos os seres racionais e não varia de pessoa para pessoa</li> <li>- Puramente racional: nasce diretamente da própria razão (não contém nenhum elemento sensível, é independente destes)</li> <li>- Indicativa de como cumprir o dever de forma moralmente correta: «em qualquer circunstância, cumprir o dever pelo dever»</li> <li>- Absoluta (incondicional)</li> </ul> <p>Distinção entre obrigação condicional e incondicional: uma vez entendendo as obrigações como imperativos, as obrigações condicionais são imperativos hipotéticos e obrigações incondicionais são imperativos categóricos (têm o carácter de absoluto). Posto isto, a Lei Moral é um imperativo categórico</p> <p>Discussão sobre a aplicação do imperativo categórico em casos concretos: Caso do Andrew visualizado no filme da aula passada</p>	<p>Lei Moral Forma</p> <p>Universalidade Objetividade</p> <p>Obrigação absoluta (incondicional) Obrigação relativa (condicional) Imperativo categórico Imperativo hipotético</p>	<p>Power Point</p> <p>Manual Power Point</p> <p>Texto “imperativo categórico”: I. Kant, <i>FMC</i>, BA 43</p> <p>Filme “Justiça – o princípio supremo da moralidade” in <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bnzMZ3TnZPI">https://www.youtube.com/watch?v=bnzMZ3TnZPI</a> (do minuto 4:08 até 5:59) Quadro e caneta</p>	<p>Leitura da página 109 do manual</p> <p>Leitura e análise do texto “imperativo categórico”, I. Kant, <i>FMC</i>, BA 43</p> <p>Análise do filme “Justiça – o princípio supremo da moralidade” à luz do imperativo categórico</p> <p>Expositiva-dialógica</p>	<p>Leitura e acompanhamento da mesma</p> <p>Cooperação na análise do texto “imperativo categórico”, I. Kant, <i>FMC</i>, BA 43</p> <p>Análise do caso apresentado à luz do imperativo categórico Participação e comportamento em sala de aula</p>	<p>40 min</p> <p>50 min</p> <p>Total: 90 min.</p>

### Aula de 11 de março de 2014

**Sumário:** A forma de imperativo categórico na Lei Moral. O conceito de Boa Vontade em Kant.

Objetivos	Conteúdos	Conceitos-chave	Materiais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Tempo Letivo
<p>Que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreenda o objetivo das fórmulas do imperativo categórico</li> <li>- identifique as fórmulas do imperativo categórico</li> <li>- relacione as fórmulas do imperativo categórico com as características da Lei Moral kantiana</li> <li>- seja capaz de refletir sobre casos concretos à luz das fórmulas do imperativo categórico</li> <li>- identifique a boa vontade como a vontade submetida à Lei Moral</li> <li>- identifique a vontade submetida à Lei Moral como a vontade livre</li> <li>- descreva a boa vontade como vontade que decide, desinteressadamente e de forma independente</li> </ul>	<p><b>Fórmulas do Imperativo Categórico</b></p> <p>Permitem saber mais concretamente se estou a cumprir absolutamente o dever ou não</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fórmula da lei universal: «Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal»</li> <li>- Fórmula do respeito pelas pessoas: «Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de outrem, sempre e simultaneamente como fim e nunca apenas como meio»</li> </ul> <p>Discussão de casos concretos:</p> <p>Perante o desamparo de George Bailey, um anjo sem asas desce à terra para o ajudar a fim de receber as suas asas. As cenas visualizadas apresentam ações praticadas por dever e ações conforme o dever. A discussão centra-se em justificar qual a ação moral atendendo às intenções das personagens considerando as fórmulas do imperativo categórico estudadas.</p>	<p>Imperativo categórico</p> <p>Lei Moral</p> <p>Máximas</p> <p>Universalidade</p> <p><i>Fim em si / Meio para</i></p>	<p>Power Point</p> <p>Texto “Fórmula do imperativo categórico da lei universal”: I. Kant, <i>FMC</i>, BA 52</p> <p>Texto “como devo agir”: I. Kant, <i>FMC</i>, BA 17</p> <p>Texto “Fórmula do imperativo categórico do respeito pelas pessoas”: I. Kant, <i>FMC</i>, BA 66-67</p> <p>Cenas do filme “It’s a wonderful life”</p>	<p>Leitura e análise dos textos de I. Kant, <i>FMC</i></p> <p>Visualização e análise de cenas do filme “It’s a wonderful life”</p>	<p>Cooperação na análise dos textos de I. Kant, <i>FMC</i></p> <p>Cooperação na análise das cenas visualizadas à luz das fórmulas do imperativo categórico</p>	30 min
	<p><b>Boa Vontade:</b></p> <p>A Lei Moral determina a vontade para que esta se possa chamar boa, absolutamente e sem restrição.</p> <p>A boa vontade é uma intenção pura.</p> <p>A boa vontade é o bem supremo, vontade que decide agir por puro e simples respeito pelo que a lei moral (com forma de imperativo categórico) exige.</p> <p>Vontade desinteressada e independente, daí livre.</p> <p>Uma vontade determinada independentemente dos impulsos sensíveis, determinada simplesmente pela razão, portanto, uma vontade racional.</p>	<p>Boa Vontade</p>	<p>Power Point</p> <p>Texto “livre-arbítrio como autodeterminação”: I. Kant, <i>Crítica da Razão Pura</i>, A802/B 830</p> <p>Quadro e caneta</p> <p>Manual</p>	<p>Expositiva-dialógica</p>	<p>Participação e comportamento em sala de aula</p>	30 min
						Total: 90 min

### Aula de 12 de março de 2014

**Sumário:** O conceito de Boa Vontade: uma vontade autónoma (distinção entre autonomia e heteronomia); síntese do conceito de Boa Vontade.

Objetivos	Conteúdos	Conceitos-chave	Materiais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Tempo Letivo
<p>Que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- defina a liberdade como independência e autonomia</li><li>- identifique a boa vontade como livre: independente e autónoma</li><li>- distinga autonomia de heteronomia</li><li>- identifique o agir moral em Kant com o agir autonomamente</li><li>- seja capaz de interpretar um texto e reconhecer nele conteúdos estudados</li><li>- seja capaz de sintetizar o conceito de boa vontade</li><li>- caracterize a boa vontade</li><li>- relacione o conceito de boa vontade com o conceito de dever</li></ul>	<p>Uma vontade submetida à Lei Moral é uma vontade submetida a si própria, e como tal uma vontade livre.</p> <p>Conceção de liberdade para Kant:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Independência como definição negativa da liberdade;</li><li>- Autonomia como definição positiva da liberdade.</li></ul> <p>Autonomia e heteronomia.</p> <p>Em Kant: autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade e o fundamento da dignidade e do respeito devido ao ser moral ou pessoa; a vontade heterónoma não dá a lei a si mesma, é um impulso estranho que dá à vontade a lei para agir; significa agir por interesse, com vista às inclinações exteriores</p> <p>A boa vontade é uma vontade autónoma e uma vontade que age com uma única intenção: cumprir o dever pelo dever.</p> <p>Conclusão a reter pela análise e discussão do texto: o que torna boa a vontade é a intenção que subjaz à sua ação. O que caracteriza a boa vontade é cumprir o dever sem outro motivo ou razão a não ser fazer o que é correto. Kant diz-nos que a boa vontade é a vontade que age com uma única intenção: cumprir o dever pelo dever. A boa vontade realiza o dever.</p> <p>Síntese da boa vontade:</p> <p>A boa vontade é: boa sem limites, o supremo bem, sendo somente ela que nos torna dignos de felicidade; boa em si mesma; da competência da razão e não da natureza; uma intenção pura; a vontade que realiza o dever.</p>	<p>Vontade</p> <p>Lei Moral</p> <p>Liberdade</p> <p>Autonomia</p> <p>Heteronomia</p> <p>Boa Vontade</p>	<p>Texto “A Boa Vontade”: Cristina Beckert, <i>Ética</i>, CFUL, 2012, pp. 36-37</p>	<p>Leitura e análise do texto “A Boa Vontade”</p>	<p>Cooperação na análise do texto “A Boa Vontade”</p>	45 min
						30 min
						15 min
						Total: 90 min



### Aula de 18 de março de 2014

**Sumário:** A teoria ética deontológica de Kant e algumas críticas à sua teoria.

Objetivos	Conteúdos	Conceitos-chave	Materiais	Estratégias/Atividades	Avaliação	Tempo Letivo
<p>Que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caracterize a teoria ética de Kant</li> <li>- avalie criticamente a ética kantiana considerando a sua aplicação a casos concretos</li> </ul>	<p>Ética kantiana como uma ética deontológica.</p> <p>Fundamento da moralidade para Kant: a razão</p> <p>Critério para avaliar a moralidade das ações: o carácter incondicional e universalizável da máxima que determina a vontade</p>	<p>Razão</p> <p>Autonomia</p> <p>Dever</p> <p>Imperativo categórico</p> <p>Boa Vontade</p>		Caracterizar a teoria ética de Kant	Caracterização da teoria ética de Kant	30 min
	<p>Análise e discussão do caso do estudo da Sífilis não tratada de Tuskegge: um caso imoral para Kant por tratar as pessoas simplesmente como meios</p> <p>Se pensarmos num caso semelhante ao <i>supra</i> descrito, mas que não coloque a vida de ninguém em risco, estando em causa poder descobrir a cura para uma determinada doença e dar um grande avanço científico, ao usar pessoas como cobaias, para Kant continua a ser imoral – crítica a Kant: a ética de Kant não atende aos efeitos da ação, é uma ética formal e o dever é uma forma vazia de conteúdo</p>		<p>Texto “valor moral da ação em Kant”:</p> <p>Immanuel Kant, <i>FMC</i>, BA 13</p>	<p>Leitura e análise do texto “valor moral da ação em Kant”</p> <p>Pensar na aplicação da ética kantiana a casos concretos refletindo sobre a atenção que esta não tem às circunstâncias concretas</p>	<p>Cooperação na leitura e análise do texto “valor moral da ação em Kant”</p> <p>Pensamento sobre a aplicação da ética kantiana a casos concretos</p>	30 min
	<p>Análise e discussão de casos elucidativos da crítica feita a Kant de que o mesmo não resolve um conflito entre deveres.</p> <p>Caso-conflito em que se coloca o dilema entre mentir ou matar (partir do exemplo descrito no manual)</p> <p>Kant não diz o que é correto fazer, diz apenas como devo fazer o que é correto. Neste seguimento não faz uma hierarquia de deveres e, portanto não resolve uma situação de conflito entre deveres.</p>			<p>Manual</p> <p>Leitura e discussão do caso-conflito descrito no manual, p. 117</p>	<p>Cooperação na leitura e discussão do caso-conflito</p>	30 min
			<p>Quadro e caneta</p> <p>Power Point</p>	Expositiva-dialógica	<p>Participação e comportamento em sala de aula</p>	Total: 90 min

Sempre que, nas grelhas da planificação, é referido “manual”, refere ao seguinte manual adotado pela escola para o ano letivo 2013/2014: RODRIGUES, Luís, *Filosofia – 10.º ano*, 1.ª ed., Plátano Editora, 2013.

A obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* surge abreviada como *FMC*.

### **Bibliografia do Professor:**

BECKERT, Cristina, *Ética*, Lisboa, CFUL, 2012.

KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, tr. Paulo Quintela, Lisboa, Edições 70, col. Os Grandes Filósofos, 2008.

\_\_\_\_\_, *Crítica da Razão Prática*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70, col. Os Grandes Filósofos, 2008.

NAGEL, Thomas, *O que quer dizer tudo isto?*, tr. Teresa Marques, Lisboa, Gradiva, 1995.

RACHELS, James, *Elementos de Filosofia Moral*, tr. F. J. Azevedo Gonçalves, Lisboa, Gradiva, 2004.

SANTOS, José Manuel, “O que é e para que serve a fundamentação da moral?” in *Philosophica*, 37, Lisboa, 2011, pp. 129-152.

SCRUTON, Roger, *Breve História da Filosofia Moderna*, tr. Carlos Marques, s.l., Guerra e Paz, 2010.

TEIXEIRA, Célia, “A objectividade na filosofia moral de Immanuel Kant”, in *Philosophica*, 13, Lisboa, 1999, pp. 91-109.

### **Manuais escolares:**

ALVES, F.; ARÊDES, J.; CARVALHO, J., *Pensar Azul – Filosofia 10.º ano*, Texto Editores, 2007.

GALVÃO, P.; LOPES, A., *Preparação para o Exame Nacional 2013 Filosofia*, Porto, Porto Editora, 2012.

RODRIGUES, L., *Filosofia – 10.º ano*, 1.ª ed., Plátano Editora, 2013.

RUAS, P., *Diálogos de Filosofia*, Vol. 1, Lisboa, Texto Editora, 2013.

### **Filmes/Vídeos:**

“Justiça – o princípio supremo da moralidade”. Produção WGBH Boston com associação a Havard University. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bnzMZ3TnZPI>. Acedido em Janeiro de 2014.

“Do Céu Caiu Uma Estrela” (“It’s a Wonderful Life”), Estados Unidos da América: Liberty Films, 1946. Realização de Frank Capra. Argumento de Albert Hackett, Frances Goodrich, Frank Capra. Duração 128 min.

## **Anexo 2 – Textos utilizados nas aulas com os alunos e guias para exploração dos mesmos nesse contexto**

Seguidamente apresentam-se os textos trabalhados com os alunos e a base segundo a qual se guiou tal trabalho – os guias de exploração dos textos. Nestes encontram-se formuladas as questões que nortearam a análise e discussão dos textos.

- **Textos utilizados na aula de 25 de fevereiro**

### **TEXTO “O Iluminismo”**

«*Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude!* [‘ousa saber’] Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.»

Immanuel Kant, *Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?”*, A 481.

### **GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “O ILUMINISMO”**

1. Em que consiste a *menoridade* do homem?
2. Como pode o homem sair de tal menoridade?
3. Que quer Kant dizer ao afirmar que o homem é o culpado da sua própria menoridade?
4. Segundo Kant como devemos, ou por que devemos, orientar o nosso pensamento?

Ideia-chave a reter como conclusão: valorização da razão e capacidade do homem ser livre de orientações alheias à sua própria razão.

### **TEXTO “Revelação do conceito de liberdade ”**

«[Não podemos inferir a liberdade] da experiência, visto que a experiência unicamente nos dá a conhecer a lei dos fenómenos, por conseguinte, o mecanismo da natureza, que constitui precisamente o contrário da liberdade. [...] a moralidade é a primeira a revelar-nos o conceito de liberdade.»

Immanuel Kant, *Crítica da Razão Prática*, A53 (tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70)

## GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “REVELAÇÃO DO CONCEITO DE LIBERDADE”

1. Porque não podemos inferir o conceito de liberdade da experiência?
2. Considerando o que já desenvolvemos nas aulas sobre a teoria ética kantiana, além deste texto, porque é que é a moralidade que nos mostra o conceito de liberdade?

Ideia-chave a reter como conclusão: é a moralidade que nos revela o conceito de liberdade, sendo a ação moral a expressão e exercício supremo da nossa liberdade.

### TEXTO “Moral e Liberdade”

«Uma pessoa, ao ver-se a si mesma meramente como um agente racional, com o objetivo de agir moralmente, está a tomar-se como livre das influências causais dos seus desejos e paixões particulares, interesses esses que poderiam de outro modo levá-lo a agir para os satisfazer [, o que não seria moral]. Mas, ao agir moralmente, [...] o agente moral realiza a sua liberdade suprema.»

Célia Teixeira, “A objetividade na Filosofia Moral de Immanuel Kant”, in *Philosophica*, 13, Lisboa, 1999, pp. 91-109.

## GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “MORAL E LIBERDADE”

1. Justifica, partindo do texto e considerando o que já desenvolvemos da teoria ética kantiana, como agir moralmente é agir pela razão e agir assim é simplesmente realizar a própria liberdade.

Ideia-chave a reter como conclusão: reforço da ideia de que a ação moral é a expressão e exercício supremo da nossa liberdade.

- **Textos utilizados na aula de 26 de fevereiro**

### TEXTO “Imperativo Categórico”

«Há [...] [portanto] um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é **categórico**. Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição, seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da **moralidade**.»

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 43.

## GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “IMPERATIVO CATEGÓRICO”

1. Qual o imperativo «que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento»?
2. Com o que se relaciona tal imperativo?
3. Justifica, dentro da ética kantiana, como o imperativo categórico é o imperativo da moralidade.

Ideia-chave a reter como conclusão: só o que se impõe à nossa vontade de forma absoluta, independente de qualquer inclinação exterior, independente da nossa experiência, nos permite agir moralmente. A obrigação moral é uma obrigação absoluta, incondicional. Ela é um imperativo categórico.

- **Textos utilizados na aula de 11 de março**

### **TEXTO “Fórmula do imperativo categórico da lei universal”**

*«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.»*

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 52

## GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “FÓRMULA DO IMPERATIVO CATEGÓRICO DA LEI UNIVERSAL”

1. Sendo a máxima da ação a intenção subjetiva do sujeito, segundo tal fórmula, como é que ela deve ser para se agir moralmente?

Ideia-chave a reter como conclusão: a máxima da nossa ação, para agirmos moralmente, deve poder tornar-se lei. A máxima da ação tem que ser universalizável para ser moral.

### **TEXTO “Como devo agir”**

*«devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal.»*

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 17

## GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “COMO DEVO AGIR”

1. Como nos responde Kant à pergunta “como devo agir?”?
2. Kant parece evidenciar que o agir moral parte da não-contradição da razão. Justifica partindo do texto.

Ideia-chave a reter como conclusão: aquilo que devemos querer, para além de dever ser independente de qualquer objetivo, finalidade, que pode resultar da nossa ação, deverá ser algo que possamos querer que todos também queiram. Tendo como base o princípio de não-contradição da razão, este imperativo é concebido para captar a força persuasiva da questão «e se os outros agirem de igual maneira?»

### **TEXTO “Fórmula do imperativo categórico do respeito pelas pessoas”**

*«Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.»*

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 66-67

### **GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “FÓRMULA DO IMPERATIVO CATEGÓRICO DO RESPEITO PELAS PESSOAS”**

1. Segundo esta fórmula do imperativo categórico, como devo tratar os outros?
2. Posso considerar esta fórmula como derivada da anterior? Justifica.

Ideia-chave a reter como conclusão: o ser humano tem valor em si mesmo, sendo um fim em si mesmo, não devendo, portanto, ser tratado como simples meio para alcançar ou evitar algo.

### **TEXTO “Livre-arbítrio como autodeterminação”**

Livre-arbítrio é o arbítrio [vontade] «que pode ser determinado independentemente de impulsos sensíveis, portanto, por motivos que apenas podem ser representados pela razão».

Immanuel Kant, *Crítica da Razão Pura*, A 802/B 830 (tr. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985)

### **GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “LIVRE-ARBÍTRIO COMO AUTODETERMINAÇÃO”**

1. Como se determina a vontade que é livre?

Ideia-chave a reter como conclusão: a vontade livre determina-se racionalmente, sendo uma vontade racional que obedecendo à razão obedece a si mesma e neste sentido é livre. Liberdade tem aqui o sentido, mais do que independência de fatores alheios, de autodeterminação.

- **Textos utilizados na aula de 12 de março**

### **TEXTO “A Boa Vontade”**

«[...] uma vontade só poderá ser dita boa em si mesma se tiver um valor absoluto, isto é, independente quer da constituição natural do sujeito quer das consequências que dela possam advir. [...] A sua forma [da boa vontade] mais elevada [...] exprime, mesmo, a essência de um ser que só pode agir moralmente, isto é, cujo modo próprio de ser consiste em agir segundo uma vontade pura. Todavia, o homem, não sendo um ser racional puro, mas finito – composto de sensibilidade e racionalidade – apenas pode tender para este ideal de pureza, e fá-lo afastando do seu agir todas as inclinações e móveis egoístas. A este esforço contínuo para alcançar a pureza da vontade chama Kant dever ou obrigação, de tal modo que, no homem, uma ação praticada por dever indica a posse de uma boa vontade [...].»

Cristina Beckert, *Ética*, CFUL, 2012, pp. 36-37

### **GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “A BOA VONTADE”**

1. Quando é que a vontade pode ser boa em si mesma?
2. Que é isso de ter um valor absoluto?
3. Que ser é esse que só pode agir moralmente?
4. O homem é um ser que só pode agir moralmente? Porquê?
5. Mas o homem tendo razão pode fazer o esforço de agir moralmente. Como é que Kant chama esse esforço?
6. Um ser que aja sempre moralmente porque só tem razão e não tem qualquer inclinação sensível precisa de fazer esse esforço? Porquê?

Ideia-chave a reter como conclusão: o que torna boa a vontade é a intenção que subjaz à sua ação. O que caracteriza a boa vontade é cumprir o dever sem outro motivo ou razão a não ser fazer o que é correto. Kant diz-nos que a boa vontade é a vontade que age com uma única intenção: cumprir o dever pelo dever. A boa vontade realiza o dever.

- **Textos utilizados na aula de 18 de março**

### **TEXTO “Valor moral da ação em Kant”**

«Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do

objeto da ação, mas somente do *princípio do querer* segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada.»

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 13.

## GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO TEXTO “VALOR MORAL DA AÇÃO EM KANT”

1. Onde reside o valor moral de uma ação?
2. Parece que Kant considera as circunstâncias em que uma ação é praticada?
3. Analisando como o próprio autor define onde se encontra o valor moral de uma ação, que crítica é possível apontar-lhe? Explica porquê explicitando o fundamento de tal crítica com exemplos concretos de aplicação da ética kantiana.

Ideia-chave a reter como conclusão: o dever não passa de uma forma vazia de conteúdo (o conteúdo será a experiência, os efeitos da ação, que não têm valor moral).



## Anexo 3 – Slides utilizados nas aulas com os alunos

### Power Point

- Slides utilizados na aula de 25 de fevereiro

#### (Apresentação do autor Immanuel Kant)

A portrait of Immanuel Kant, a German philosopher, wearing a dark coat and a white cravat.

**Immanuel Kant**  
1724 – 1804 (Königsberg)

- **Educação pietista**

**Pietismo** - movimento religioso que valorizava a interioridade (o sentimento religioso) e não os rituais e práticas estabelecidas, negando a necessidade de submissão a organizações eclesiais.

Kant defende que nos devemos guiar por nós mesmos, pela nossa interioridade racional sem nos submetermos a nada que não seja a própria razão.

Neste sentido reflete também influência do racionalismo iluminista.

2

A portrait of Immanuel Kant, a German philosopher, wearing a dark coat and a white cravat.

**Immanuel Kant**  
1724 – 1804 (Königsberg)

- **Racionalismo iluminista**

«Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é *por culpa própria*, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude!* ['ousa saber'] Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.»

Immanuel Kant, *Resposta à pergunta: "Que é o Iluminismo?"*, A 481.

3



4

- Na sua ética, Kant defende que devemos guiar a nossa ação pelas leis da nossa própria razão; busca uma **fundamentação racional da moral**

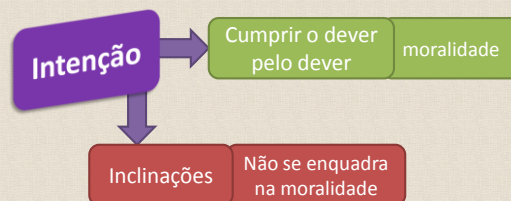
### (Interioridade da ética kantiana)



5

#### Interioridade da ética kantiana

É a **intenção** com que o agente praticou a ação que define o seu valor moral



### (O conceito de Dever)



6

#### O conceito de Dever

- O dever é uma necessidade interna de realizar uma dada ação apenas por respeito aos princípios da razão

Agir moralmente: agir por dever

- Agir por dever é agir em liberdade, pois agimos somente em obediência à nossa própria razão

## (Moral e Liberdade)



### Revelação do conceito de Liberdade

«[Não podemos inferir a liberdade] da experiência, visto que a experiência unicamente nos dá a conhecer a lei dos fenómenos, por conseguinte, o mecanismo da natureza, que constitui precisamente o contrário da liberdade. [...] a moralidade é a primeira a revelar-nos o conceito de liberdade.»

Immanuel Kant, *Crítica da Razão Prática*, tr. Artur Morão, Lisboa, Edições 70.

A ação moral é a expressão e exercício supremo da nossa liberdade

### Moral e Liberdade

«Uma pessoa, ao ver-se a si mesma meramente como um agente racional, com o objetivo de agir moralmente, está a tomar-se como livre das influências causais dos seus desejos e paixões particulares, interesses esses que poderiam de outro modo levá-lo a agir para os satisfazer [o que não seria moral]. Mas, ao agir moralmente, [...] o agente moral realiza a sua liberdade suprema.»

Célia Teixeira, "A objetividade na Filosofia Moral de Immanuel Kant", in *Philosophica*, 13, Lisboa, 1999, pp. 91-109.

A ação moral é a expressão e exercício supremo da nossa liberdade

## (Agir por dever e agir conforme o dever)

Ação praticada por dever	Ação praticada conforme o dever
1. É uma ação moral ou moralmente boa;	1. É uma ação legal ou boa;
2. É uma ação em conformidade com a norma, sem qualquer inclinação;	2. É uma ação conforme a norma, movida por interesse (inclinação);
3. É uma ação que se mostra liberta das inclinações a que o ser humano normalmente está submetido;	3. É uma ação que se mostra submetida às inclinações externas;
4. É uma ação que impõe ao homem a limitação dos seus desejos e inclinações, e obriga-o a respeitar as leis morais da razão;	4. É uma ação que não restringe as inclinações e os desejos do ser humano, não o obriga a agir pelo dever além do que age pela legalidade;
5. É uma ação por necessidade interna, intencional, de se realizar apenas por respeito à Lei Moral	5. É uma ação por necessidade externa, geralmente egoísta, que se realiza conforme à Lei Moral

- Slides utilizados na aula de 26 de fevereiro

## (Lei Moral)

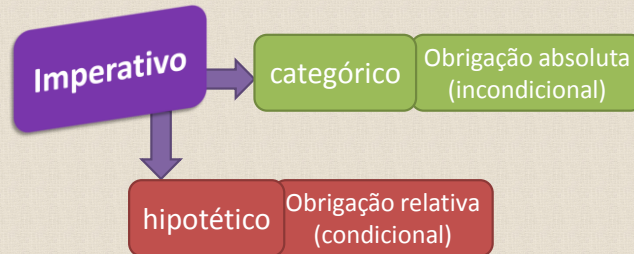
Lei Moral
Formal : é uma forma pura (não é uma regra concreta)
Universal e objetiva: aplica-se a todos os seres racionais e não varia de pessoa para pessoa
Interior ao sujeito, sendo a lei da sua própria razão
Puramente racional : nasce diretamente da própria razão (não contém nenhum elemento sensível, é independente destes)
Indicativa de como cumprir o dever de forma moralmente correta: «em qualquer circunstância, cumprir o dever pelo dever»
<u>Absoluta (incondicional)</u>
Determina a <u>vontade</u> para que esta se possa chamar boa, absolutamente e sem restrição

## (Imperativo Categórico e Imperativo hipotético)

11

- Para Kant as obrigações morais, como a Lei Moral, são **obrigações absolutas**

são, portanto, imperativos categóricos



## Imperativo Categórico

12

«Há [...] [portanto] um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é **categórico**. Não se relaciona com a matéria da ação e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na ação reside na disposição, seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da **moralidade**.»

Immanuel Kant, *FMC*, BA 43.

## Imperativo categórico

1. Obrigação absoluta ou incondicional
2. Obrigação que só existe sempre, sejam quais forem os interesses e objetivos dos indivíduos
3. Obrigação universal porque vale para todos os indivíduos, mesmo que o seu cumprimento não seja do interesse destes

## Imperativo hipotético

1. Obrigação condicional ou relativa
2. Obrigação que existe se houver interesse de um indivíduo no que com o seu cumprimento pode obter ou evitar
3. Obrigação particular porque depende dos gostos, sentimentos e desejos de cada indivíduo

13

- Slides utilizados na aula de 11 de março

## (Fórmulas do Imperativo Categórico)

### Fórmula do imperativo categórico da lei universal

14

«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.»

Immanuel Kant, *FMC*, BA 52

Como devo agir de modo a ter a certeza que estou a cumprir o dever, Kant responde:

**Máxima** — intenção do agente, o seu querer. Princípio subjetivo do querer que segundo Kant se deve submeter a uma lei universal objetiva

«devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal.»

Immanuel Kant, *FMC*, BA 17

### Fórmula do imperativo categórico do respeito pelas pessoas

15

«Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.»

Immanuel Kant, *FMC*, BA 66-67



O ser humano tem valor em si mesmo, sendo um fim em si mesmo, não devendo ser tratado como simples meio para alcançar ou evitar algo.



## (A Boa Vontade)

### A Vontade

Para agir moralmente é preciso ter a capacidade de escolher só aquilo que a razão reconhece como *aquilo que deve ser* (o que é necessário na prática), isto é, como bom, independentemente da inclinação. Essa capacidade é-nos permitida pela nossa vontade que para Kant é uma **vontade racional**.

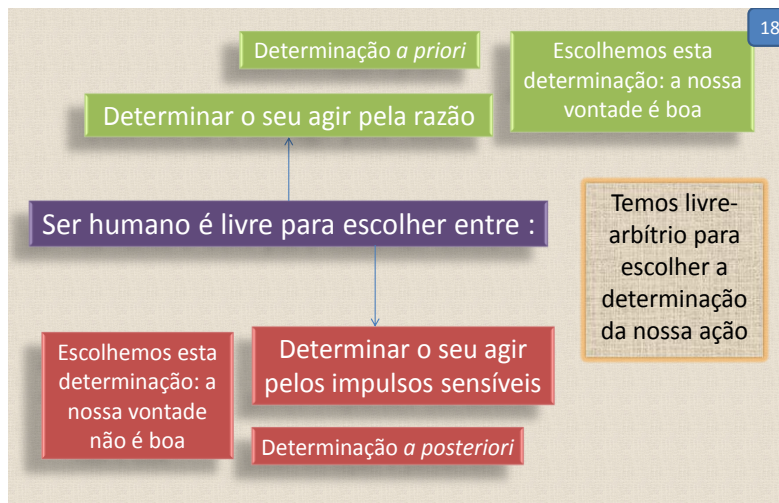
A vontade que decide agir por puro e simples respeito pelo que a Lei Moral (que tem a forma de imperativo categórico) exige é a **boa vontade**

### Boa Vontade



Livre-arbítrio é o arbítrio [vontade] «que pode ser determinado independentemente de impulsos sensíveis, portanto, por motivos que apenas podem ser representados pela razão».

Immanuel Kant, *Crítica da Razão Pura*, A 802/B 830



- Slides utilizados na aula de 12 de março

## (A Boa Vontade)

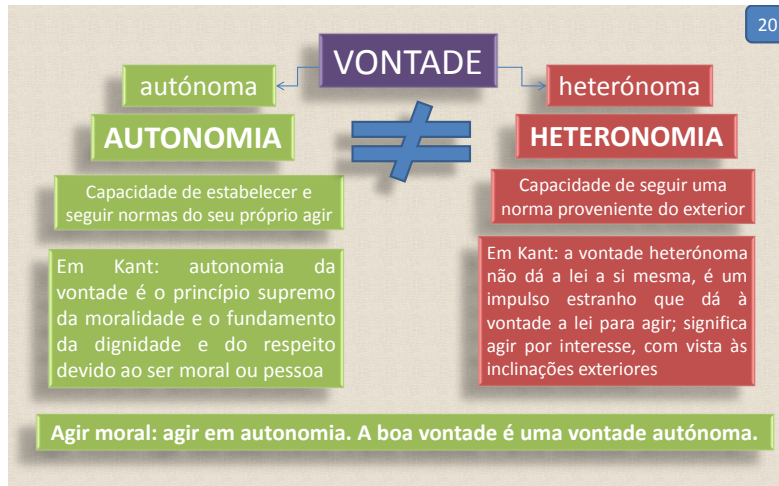
Uma vontade submetida à Lei Moral é uma vontade submetida a si própria, e como tal uma **vontade livre**

### LIBERDADE DA VONTADE

Independência do natural e sensível

Autonomia – dar a si própria a sua lei

## (Vontade autónoma e vontade heterónoma)



## (A Boa Vontade)

21

### Boa Vontade

«[...] uma vontade só poderá ser dita boa em si mesma se tiver um valor absoluto, isto é, independente quer da constituição natural do sujeito quer das consequências que dela possam advir. [...] A sua forma [da boa vontade] mais elevada [...] exprime, mesmo, a essência de um ser que só pode agir moralmente, isto é, cujo modo próprio de ser consiste em agir segundo uma vontade pura. Todavia, o homem, não sendo um ser racional puro, mas finito – composto de sensibilidade e racionalidade – apenas pode tender para este ideal de pureza, e fá-lo afastando do seu agir todas as inclinações e móveis egoístas. A este esforço contínuo para alcançar a pureza da vontade chama Kant dever ou obrigação, de tal modo que, no homem, uma ação praticada por dever indica a posse de uma boa vontade [...]»

Cristina Beckert, *Ética*, CFUL, 2012, pp. 36-37

22

### Boa Vontade

O que torna boa a vontade é a intenção que subjaz à sua ação

A boa vontade é a vontade que age com uma única intenção:  
**cumprir o dever pelo dever**

**A boa vontade realiza o dever**

Boa Vontade – Vontade desinteressada; uma vontade livre

## (Síntese da Boa Vontade)

23

### Síntese da Boa Vontade

- É **boa sem limites**, ao contrário de outras características da personalidade, que mesmo positivas, como a honestidade, a coragem, etc., não podem ser boas sem a boa vontade
- É **o supremo bem**
- É **só ela que nos torna dignos de felicidade**
- É **boa por si mesma**, não em vista de qualquer finalidade ou inclinação, mas apenas por si, sendo-lhe **desnecessária qualquer valoração acrescida**, seja por uma finalidade, seja por uma utilidade
- É **sempre boa vontade**, e não deixa de ser mesmo que não tenhamos forças para levá-la a cabo (conta a intenção)
- É **da competência da Razão e não da Natureza**
- É **uma intenção pura**, não tem qualquer segunda e posterior intenção
- É uma vontade que **realiza o Dever**

- Slides utilizados na aula de 18 de março

### (Resumo da ética kantiana)

**Teoria ética kantiana** 24

Agir moralmente é agir com a única intenção de respeitar a Lei Moral (que me diz que devo cumprir o dever pelo dever) que se impõe categoricamente

Devo praticar apenas as ações que:

- Todos os outros possam ter como modelo a seguir
- e
- Tratam os outros como fins e nunca só como meios, dado as ações serem puramente desinteressadas (o egoísmo é imoral – contra o dever)

**Teoria ética kantiana** 25

agir por uma máxima que não pudesse ser universalizada (servir para todos) e até pusesse em causa a continuidade da humanidade e a confiança mútua seria uma contradição da razão.

A máxima tem de ser racional e como tal não pode contradizer a razão

A máxima é o princípio subjetivo do querer  
Porque é a intenção do sujeito

Para ser moral a máxima subjetiva deve submeter-se à lei moral que é objetiva

A moral para Kant não depende das circunstâncias e do interesse pessoal do sujeito. A moral é objetiva e universal

26

**Qual o fundamento da moralidade das ações segundo Immanuel Kant?**

**RACIONALIDADE**

**Qual o critério para avaliar a sua moralidade segundo Immanuel Kant?**

carácter incondicional e universalizável da máxima que determina a vontade

### (Refletir sobre casos concretos e as críticas à ética kantiana)

**Estudo da Sífilis não Tratada de Tuskegee** 27


- Ensaio clínico levado a cabo pelo serviço Público de Saúde dos EUA, em Tuskegee, entre 1932 e 1972.
- 399 sífilíticos afro-americanos e mais 201 pessoas saudáveis para comparação, foram usados como cobaias na observação da progressão natural da sífilis sem medicamentos

De acordo com a ética kantiana reflita sobre este caso: **este estudo é moral?**

28

E se fosse um outro tipo de estudo que, sem colocar a vida das pessoas em risco, as utilizava como cobaias, continuaria a ser imoral segundo Kant?

Sempre que as pessoas são instrumentalizadas estão a ser consideradas como meros meios para atingir outros fins. Essa ação, para Kant é sempre contra o dever.



A moral não depende das circunstâncias, do resultado da ação e interesse do agente.

## Crítica à ética kantiana

Kant defende uma ética formal, sem atender a casos particulares e aos resultados da ação.

### Valor moral da ação em Kant

«Uma ação praticada por dever tem o seu valor moral, *não no propósito* que com ela se quer atingir, mas na máxima que a determina; não depende portanto da realidade do objeto da ação, mas somente do *princípio do querer* segundo o qual a ação, abstraindo de todos os objetos da faculdade de desejar, foi praticada.»

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 13.

Crítica a Kant: o dever não passa de uma forma vazia de conteúdo

Kant não nos diz o que é certo fazer, mas **como devemos fazer o que é certo fazer**

A sua ética é uma mera forma que não considera as situações concretas, porque o que é moral é-o *a priori*

Numa situação de conflito entre deveres, se o valor moral da ação não depende do seu resultado, não podemos resolver o conflito considerando os efeitos da ação. Mas Kant também não faz uma hierarquia de deveres *a priori*

## Crítica à ética kantiana

Kant não resolve conflito de deveres.

Kant não faz uma hierarquia de deveres

↓  
Não dá para definir qual o dever que se sobrepõe numa situação de conflito



#### **Anexo 4 – Guias para exploração em sala de aula dos vídeos visualizados e trabalhados nesse contexto com os alunos**

As guias que aqui se apresentam não esgotam o uso que é possível desenvolver com os alunos dos vídeos referidos. Eles apresentam simplesmente o plano que previ para guiar o meu trabalho com os alunos colocando-os a trabalhar, eles mesmos, estes vídeos, analisando-os e refletindo sobre os casos que apresentavam e as questões que lançavam.

##### **GUIA PARA EXPLORAÇÃO DO EXCERTO DO VÍDEO “JUSTIÇA – O PRINCÍPIO SUPREMO DA MORALIDADE”**

Seguidamente apresenta-se, de forma breve, a situação que o vídeo nos apresenta como contributo para o trabalho em sala de aula com os alunos, nomeadamente no que se refere ao estudo da ética kantiana. Depois, de forma direta e sintética, as questões que guiaram a sua exploração em sala de aula nas duas aulas em que se constituiu como material de aula. Este vídeo não foi usado somente numa única aula, tendo sido posteriormente revisitado ainda que não para discutir os mesmos conceitos que da primeira vez, como é possível constatar pelas planificações das aulas (**anexo 1**). A intenção à qual se prende o ato de revisão do vídeo, não se restringe a uma mera reciclagem de materiais. Tinha a intenção de evidenciar, partindo das conclusões da sua primeira exploração, a relação entre os conceitos da ética kantiana, nomeadamente, como o agir *por dever* se apresenta como um imperativo categórico.

- Breve apresentação do excerto do vídeo “Justiça – o princípio supremo da moralidade”

O excerto que se apresenta tem a duração de um minuto e cinquenta e quatro segundos. Trata-se do excerto de uma aula do Professor Michael Sandel, em Harvard, sobre a teoria ética kantiana. Sandel está a apresentar um caso concreto que leu uma vez num jornal. Sandel conta a notícia sobre um concurso de soletração em que um menino chamado Andrew foi considerado vencedor. No entanto, os jurados não tinham compreendido bem a soletração que o menino proferiu, tendo-o considerado vencedor mas sem que o menino tivesse, efetivamente, soletrado corretamente a palavra que lhe foi colocada para tal exercício. Andrew acabou por recusar o prémio por não considerar merecê-lo, uma vez sabendo que na verdade errou a soletração, alegando que teve tal

atitude porque não queria sentir-se mal. Após apresentar o caso, o Professor Sandel deixa a questão “o que Kant diria?”.

- Guia para exploração em sala de aula
  - Aula de 25 de fevereiro de 2014:

Nesta aula o vídeo foi utilizado para descobrir, estabelecer e discutir a distinção que o próprio Kant faz entre a ação praticada *por dever* e a ação praticada *conforme ao dever*.

As questões que guiaram o desenvolvimento da exploração do vídeo foram: Partindo da questão que o excerto deixa no seu final, o que Kant diria sobre a ação de Andrew ao devolver o prêmio que lhe fora atribuído? Pode-se afirmar que intenção de Andrew foi de respeitar o dever pelo puro dever? Andrew agiu por dever ou simplesmente conforme o dever?

- Aula de 26 de fevereiro

Nesta aula o vídeo foi revisitado para refletir e discutir sobre a aplicação do imperativo categórico a casos concretos. A questão principal que guiou o desenvolvimento da exploração do vídeo nesta aula foi: poder-se-á considerar a intenção de Andrew incondicional, absoluta? Porquê?

#### GUIA PARA EXPLORAÇÃO DAS CENAS DO FILME *IT'S A WONDERFUL LIFE*

- Breve apresentação das cenas apresentadas e enquadramento das mesmas na história do filme

Em Bedford Falls, em plena época natalícia, George Bailey sente-se desanimado por a sua empresa Construção & Empréstimos ter entrado em falência. O seu tio perdeu o dinheiro da empresa Construção & Empréstimos e isto deixa-a sem crédito e o seu diretor, George Bailey acusado de desvio e corrupção, o que poderá valer-lhe a prisão se ele não recuperar o dinheiro. Perante a impossibilidade de reencontrar o dinheiro ou recuperá-lo, Bailey sente-se a desistir da própria vida.

Clarence é um anjo que há muito tempo espera pelas suas asas. Para as ganhar é enviado à Terra para ajudar George. O momento em que, no céu, Clarence é chamado para descer à Terra para cumprir a missão de ajudar Geogre é uma das cenas do filme visualizadas na aula.

Clarence encontra-se com George no momento em que este se tenta suicidar. O anjo atira-se para o rio pedindo socorro e George acaba mesmo por se atirar à água mas para ajudar Clarence. Esta constitui outra das cenas do filme que mostrei aos alunos.

Na seleção de cenas, que conta com dois minutos e oito segundos ao todo, há mais duas que são mostradas aos alunos, onde cada um dos personagens revela as suas intenções da ação que praticaram: Clarence ter-se atirado à água fingindo afogar-se e pedindo ajuda, a fim de evitar que George se suicidasse e George ter atirado à água para salvar Clarence que solicitava auxílio.

- Guia para exploração em sala de aula

1. Que diria Kant acerca do suicídio tendo em conta a sua teoria ética?

(o seguinte excerto pode ser comentado: «[...] conservar cada qual a sua vida é um dever, e é além disso uma coisa para que toda a gente tem inclinação imediata. Mas por isso mesmo é que o cuidado, por vezes ansioso, que a maioria dos homens lhe dedicam não têm nenhum intrínseco e a máxima que o exprime nenhum conteúdo moral. Os homens conservam a sua vida *conforme ao dever*, sem dúvida, mas não *por dever*. Em contraposição, quando as contrariedades e o desgosto sem esperança roubaram totalmente o gosto de viver; quando o infeliz, com fortaleza de alma, mais enfadado do que desalentado ou abatido, deseja a morte, e conserva contudo a vida sem a amar, não por inclinação ou medo mas por dever, então a sua máxima tem um conteúdo moral.» KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 9-10)

2. Clarence, segundo Kant, terá agido moralmente? Porquê?

3. George Bailey, segundo Kant, terá agido moralmente? Porquê?

4. Considerando as respostas às perguntas anteriores, compara as ações de cada personagem com base na teoria ética kantiana.

5. Do ponto de vista moral, classificarias as ações de cada personagem da mesma forma que Kant? Fundamenta a tua resposta.

## **Anexo 5 – Guia para elaboração dos relatórios de aula**

O guia que a seguir se apresenta foi o guia apresentado aos alunos para que estes elaborassem os seus relatórios de aula, permitindo uma sistematização simples desta e uma reflexão sobre a mesma. Entre parêntesis encontra-se uma breve explicitação daquilo que era solicitado em cada tópico do relatório.

### **Cabeçalho do relatório:**

- Nome: \_\_\_\_\_
- Data da aula: \_\_\_\_\_
- Sumário da aula: \_\_\_\_\_

**Problema:** (indicação do problema abordado na aula. Um mesmo problema pode ser o mote para um conjunto de aulas, podendo o mesmo problema acompanhar-nos durante mais do que uma aula)

**Teoria(s) estudada(s) como resposta(s) ao problema:** (indicação da(s) teoria(s) abordadas na aula para tentar responder ao problema da mesma, procurando descrevê-la(s) sinteticamente, isto é, referindo resumidamente em que consiste a teoria(s) e qual o modo como esta(s) responde(m) ao tal problema)

**Conceitos:** (nomear os conceitos centrais abordados na aula para o tratamento do problema e compreensão da(s) teoria(s) estudada(s), tentando definir cada um)

**Recursos/materiais de aula:** (indicar os materiais/recursos trabalhados na aula, desde textos a filmes, apontando as ideias-chave que se viu em conjunto no tratamento de cada um)

**Síntese:** (num parágrafo ou por meio de um esquema, sintetizar a aula interligando as ideias-chave que nela foram desenvolvidas)

**Apreciação crítica:** (refletir criticamente sobre os conteúdos da aula, expondo dúvidas e a sua opinião fundamentada sobre o problema abordado considerando a teoria estudada e os diferentes casos concretos discutidos na aula)

## **Anexo 6 – Matriz do teste de avaliação**

Esta foi a matriz entregue aos alunos para que se preparassem para o teste de avaliação que se realizou na aula do dia 19 de março de 2014:

O teste terá a duração de 90 minutos

### **Conteúdos**

#### **Liberdade e determinismo na ação humana**

Clarificação dos conceitos e do problema: o que se entende por livre-arbítrio; o que se entende por determinismo; o problema do livre-arbítrio.

A importância prática da resposta que se dá ao problema do livre-arbítrio: será que podemos ser responsabilizados pelas nossas ações se o determinismo for verdadeiro, se não houver livre-arbítrio?; em que condições uma pessoa é moralmente responsável?; em que consiste a responsabilidade moral?

Respostas ao problema do livre-arbítrio: determinismo radical; incompatibilismo radical; determinismo moderado, libertismo.

#### **A necessidade de fundamentação da moral: a ética deontológica de Immanuel Kant**

O conceito de dever: agir *por dever* e agir *conforme o dever*.

A Lei Moral: características da Lei Moral; a Lei Moral e o imperativo categórico (como saber mais concretamente se estou a cumprir absolutamente o dever ou não); as duas fórmulas mais importantes do imperativo categórico.

A Boa Vontade.

### **Recursos de apoio ao estudo**

Apontamentos de aula (e relatórios de aula).

Textos lidos e analisados nas aulas.

Slides do Power Point das aulas.

Manual escolar.

### **Material necessário para o teste**

Caneta/esferográfica azul ou preta.

Folha de rascunho (facultativo).

### **Estrutura do teste**


Constituído por três grupos (200 pontos)

Grupo I: questões de análise de caso sobre a liberdade e determinismo na ação humana, as consequências práticas do problema do livre-arbítrio e a ação moral para Immanuel Kant. (90 pontos)

Grupo II: questões de escolha múltipla sobre a ética kantiana (30 pontos)

Grupo III: questões de desenvolvimento sobre a ética kantiana (80 pontos)

## Anexo 7 – Teste de avaliação

 ANO LETIVO 2013/2014	<b>TESTE DE AVALIAÇÃO</b> FILOSOFIA – 10.º ANO / TURMA LH1 19 DE MARÇO DE 2014	
	NOME _____	N.º _____
	PROFESSORA _____	AVALIAÇÃO _____

### GRUPO I

(80 pontos: (1.) 20 pontos + (2.) 25 pontos + (3.) 35 pontos)

*A mulher de Heinz está á beira da morte e só um medicamento a pode salvar. Mas este é muito caro e nem ela nem o marido têm dinheiro suficiente para o comprar nem conseguem quem lhos possa emprestar. Desejando salvar a mulher, Heinz rouba o medicamento assaltando a farmácia. Brown, que é amigo de Heinz sabe que foi este que roubou a farmácia.*

1. Querendo afirmar a sua inocência, Heinz afirma ter sido obrigado a roubar o medicamento, declarando que foram as circunstâncias que o levaram a praticar tal ação. Considerando o problema do livre-arbítrio na ação humana, que parece Heinz defender?
2. Considerando verdadeira a tese que Heinz avança quanto ao problema do livre-arbítrio, Brown poderá julgá-lo pela sua ação? Justifique a sua resposta explicitando as consequências práticas de uma tal tese.
3. O amigo de Heinz, Brown, é polícia. Foi aberta uma investigação sobre o assalto na farmácia. Segundo a teoria ética de Immanuel Kant, Brown deverá dizer o que sabe, pois é contra o dever não dizer a verdade. Atendendo às fórmulas do imperativo categórico estudadas, justifique porque deve Brown dizer a verdade e porque a ação de Heinz é considerada imoral.

### GRUPO II

(30 pontos: 3,75 pontos x 8)

Selecione a opção correta.

1. A ética kantiana é conhecida como uma ética deontológica porque:  
(A) Kant valorizava a razão.  
(B) é uma ética do dever.  
(C) sendo uma ética racional tem de ter lógica.  
(D) não é o desejo da felicidade que motiva a agir moralmente.

R.: \_\_\_\_\_

**2.** Segundo a ética kantiana, a ação, para que seja moral, deverá ser determinada...

- (A) pela inclinação.
- (B) pelas normas sociais.
- (C) pelo bem-estar e pela felicidade.
- (D) pela razão.

R.: \_\_\_\_\_

**3.** Kant chama inclinação a...

- (A) dependência em que a faculdade de desejar está em face das sensações.
- (B) intenção moral.
- (C) uma ação que, embora tenha aparência de moral, não é moral.
- (D) faculdade de deliberar racionalmente.

R.: \_\_\_\_\_

**4.** Kant define a máxima como um princípio:

- (A) universal e puramente racional.
- (B) conforme o dever.
- (C) objetivo de toda a ação de um agente racional.
- (D) subjetivo de toda a ação de um agente racional.

R.: \_\_\_\_\_

**5.** Kant afirma que o valor moral de uma ação depende:

- (A) da sensibilidade do sujeito, ou seja, uma ação tem valor moral se for motivada apenas pela compaixão pelos outros.
- (B) da intenção, ou seja, há ações que não têm consequências.
- (C) da intenção, ou seja, o conhecimento das intenções permite ficar a saber as razões que motivaram o agente a praticar uma ação.
- (D) do resultado da ação, ou seja, para determinar o valor moral de uma ação é necessário saber os efeitos que esta causará.

R.: \_\_\_\_\_

**6.** Segundo Kant, o imperativo que tem de determinar a vontade para que ela seja considerada boa sem reserva é:

- (A) o imperativo condicionado que se impõe de modo hipotético.
- (B) o imperativo que se impõe de modo absoluto.
- (C) o imperativo da sua máxima que obriga o sujeito a agir legalmente.
- (D) o imperativo que obrigue, mediante o desejo do sujeito, a cumprir a Lei Moral.

R.: \_\_\_\_\_

7. Para Kant, a fórmula do imperativo categórico: «Age de tal maneira que a tua vontade se possa encarar a si mesma, ao mesmo tempo, como um legislador universal através das suas máximas,» implica que:

- (A) os seres racionais estão submetidos a leis objetivas.
- (B) as ações morais são avaliadas segundo as leis dos tribunais.
- (C) as ações morais são avaliadas pelas suas consequências.
- (D) os seres racionais estão submetidos às suas emoções.

R.: \_\_\_\_\_

8. Segundo Kant tratar um ser humano como pessoa é:

- (A) tratá-lo como um fim em si;
- (B) tratá-lo com dignidade;
- (C) tratá-lo como um meio;
- (D) as duas primeiras alíneas estão corretas.

R.: \_\_\_\_\_

### GRUPO III

(90 pontos: (1.1.) 40 pontos + (1.2.) 50 pontos)

1. Leia o excerto que se segue da obra de Immanuel Kant.

«É na verdade conforme ao dever que o merceeiro não suba os preços ao comprador inexperiente, [...] [e mantenha] um preço fixo geral para toda a gente, de forma que uma criança pode comprar na sua mercearia tão bem como qualquer outra pessoa. É-se, pois, servido *honradamente*; mas isso ainda não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez; o seu interesse assim o exigia»

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 9.

1.1. Distinguindo a ação praticada *por dever* da ação praticada *conforme o dever*, indique por que razão a ação do comerciante, tendo sido conforme o dever, «não é bastante para acreditar que o comerciante tenha assim procedido por dever e princípios de honradez».

1.2. Lendo o texto *infra* citado, relacione o conceito de dever com o conceito de boa vontade.

«[...] a vontade está colocada entre o seu princípio *a priori*, que é formal, e o seu móbil *a posteriori*, que é material [...]; [...] [a vontade, para que seja boa,] terá de ser determinada pelo princípio do querer em geral quando a ação seja praticada por dever, pois lhe foi tirado todo o princípio material»

Immanuel Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, BA 15.



## **Anexo 8 – Critérios de correção do teste de avaliação**



FILOSOFIA – 10.º ANO / TURMA LH1  
ANO LETIVO 2013/2014  
TESTE DE AVALIAÇÃO DE FILOSOFIA DE 19 DE MARÇO DE 2014

### **Pontuações do teste de avaliação:**

Grupo I – 80/200

- 1. – 20 pontos
- 2. – 25 pontos
- 3. – 35 pontos

Grupo II – 30/200

3,75 pontos x 8

Grupo III – 90/200

- 1.1 – 40 pontos
- 1.2. – 50 pontos

Total do teste de avaliação: 200 pontos (20 valores)

### **Critérios de classificação do teste de avaliação**

As respostas ilegíveis ou que não possam ser clara e inequivocamente identificadas são classificadas com zero pontos.

Se o aluno responder a um mesmo item mais do que uma vez, não eliminando inequivocamente a(s) resposta(s) que não deseja que seja(m) classificada(s), será considerada apenas a resposta que surgir em primeiro lugar.

#### Itens de seleção

A cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta.

São classificadas com zero pontos as respostas em que seja assinalada:

- uma opção incorreta;
- mais do que uma opção.

Não há lugar a classificações intermédias.

Nos itens de resposta que impliquem a produção de um texto, a classificação a atribuir traduz a avaliação simultânea do desempenho no domínio específico da disciplina e no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa. A avaliação do

domínio da comunicação escrita em língua portuguesa faz-se de acordo com os níveis de desempenho a seguir apresentados.

Quadro 1 – Descritores do domínio da comunicação escrita

Níveis	Descritores
3	Texto bem estruturado e linguisticamente correto (entenda-se um texto correto nos planos da sintaxe, da pontuação e da ortografia), ou sem falhas esporádicas que não afetem a inteligibilidade do discurso.
2	Texto bem estruturado, mas com incorreções linguísticas que conduzam a alguma perda de inteligibilidade do discurso. OU Texto linguisticamente correto, mas com deficiências de estruturação que conduzam a alguma perda de inteligibilidade do discurso.
1	Texto com deficiências de estruturação e com incorreções linguísticas, embora globalmente inteligível.

No caso de a resposta não conter qualquer conteúdo específico da disciplina que vá ao encontro do que é questionado, ou seja, se no que respeita ao desempenho no domínio específico da disciplina a cotação for zero, não é classificado o desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa.

### **CrITÉRIOS de correção do teste de avaliação**

(de acordo com os critérios de classificação e cotações explicitamente *supra* referidos)

#### **GRUPO I**

##### **1.**

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Domínio da comunicação escrita de acordo com o quadro 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Descreve, de forma clara e precisa, o problema do livre-arbítrio. Explicita que a afirmação de Heinz ter sido obrigado a agir pelas circunstâncias nega o livre-arbítrio na sua ação. Integra informação do texto de forma pertinente. Redige num estilo apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico. Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.		16 pontos	18 pontos	20 pontos
	Nível intercalar	10 pontos	12 pontos	14 pontos
Indica simplesmente que a afirmação de Heinz ter sido obrigado a agir pelas circunstâncias nega o livre-arbítrio na sua ação. Não integra vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada. Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.		4 pontos	6 pontos	8 pontos

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Identificação do problema do livre-arbítrio: se na ação humana há ou não livre arbítrio.
- Evidência de que Heinz não escolheu livremente agir, foi obrigado pelas circunstâncias, indicando que a falta de possibilidade de escolha livre por parte do próprio sujeito que praticou a ação revela a ausência de livre-arbítrio aceitando o determinismo.

2.

Domínio da comunicação escrita de acordo com o quadro 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3
<p>Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina</p> <p>Indica, de forma clara e precisa, a importância prática da resposta que se dá ao problema do livre-arbítrio.</p> <p>Define responsabilidade moral relacionando-a, de forma clara e precisa, com o conceito de liberdade.</p> <p>Integra informação do texto de forma pertinente.</p> <p>Redige num estilo apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico.</p> <p>Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.</p>	23 pontos	24 pontos	25 pontos
Nível intercalar	19 pontos	20 pontos	21 pontos
<p>Identifica, de forma pouco clara e precisa, a impossibilidade de responsabilizar o agente pela sua ação como consequência da verdade do determinismo.</p> <p>Define, de forma pouco clara e precisa, a responsabilidade moral.</p> <p>Redige num estilo menos apropriado, empregando adequadamente algum vocabulário filosófico.</p> <p>Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.</p>	15 pontos	16 pontos	17 pontos
Nível intercalar	11 pontos	12 pontos	13 pontos
<p>Apresenta, de forma pouco clara e precisa, alguns aspetos da importância prática do problema do livre-arbítrio.</p> <p>Não integra vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada.</p> <p>Apresenta a resposta com grandes deficiências de estrutura e de organização.</p>	5 pontos	7 pontos	9 pontos

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Importância prática da resposta que se dá ao problema do livre-arbítrio: será que podemos ser responsabilizados pelas nossas ações se o determinismo for verdadeiro, se não houver livre-arbítrio?; em que condições uma pessoa é moralmente responsável?
- Definição de responsabilidade moral, indicando a necessidade da existência de liberdade na ação humana para poder imputar responsabilidade ao sujeito pelas suas ações.

## 3.

Domínio da comunicação escrita de acordo com o quadro 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina			
Indica, de forma clara e precisa, que o dever se impõe sob a forma de imperativo categórico. Explicita, de forma clara e precisa, que não dizer a verdade não pode ser moral por não poder ser uma máxima universal, indo contra a fórmula do imperativo categórico da lei universal. Evidencia, de forma clara e precisa, a ação de roubar como imoral por não poder ser uma máxima universal, indo contra a fórmula do imperativo categórico da lei universal, e por instrumentalizar a pessoa que se rouba para saciar uma necessidade sensível, indo contra a fórmula do imperativo categórico do respeito pelas outras pessoas. Redige num estilo apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico. Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.	30 pontos	33 pontos	35 pontos
Nível intercalar	24 pontos	26 pontos	28 pontos
Indica, de forma pouco clara e precisa, que o dever se impõe sob a forma de imperativo categórico. Explicita, de forma pouco clara e precisa, que não dizer a verdade não pode ser moral por não poder ser uma máxima universal, indo contra a fórmula do imperativo categórico da lei universal. Evidencia, de forma pouco clara e precisa, a ação de roubar como imoral por não poder ser uma máxima universal, indo contra a fórmula do imperativo categórico da lei universal, <u>ou</u> por a ação não ter valor em si mesma, não sendo um fim em si, instrumentalizando a pessoa que se rouba para saciar uma necessidade sensível, indo contra a fórmula do imperativo categórico do respeito pelas outras pessoas. Redige num estilo menos apropriado, empregando adequadamente algum vocabulário filosófico. Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.	18 pontos	20 pontos	22 pontos
Nível intercalar	12 pontos	14 pontos	16 pontos
Afirma que roubar e mentir é sempre imoral segundo Kant, apresentando aspetos da ética de Kant, de forma confusa e imprecisa, relativamente ao imperativo categórico. Não integra vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada. Apresenta a resposta com grandes deficiências de estrutura e de organização.	6 pontos	8 pontos	10 pontos

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Indicação de que o dever se impõe sob a forma de imperativo categórico: o dever, independentemente das circunstâncias e dos interesses do sujeito, coloca-se-lhe de forma absoluta, como obrigação incondicional que não admite exceções
- Evidência da ação de roubar e de não dizer a verdade como imoral:

- Roubar e não dizer a verdade não pode ser uma máxima universal, pois vai contra a fórmula do imperativo categórico da lei universal: «*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.*» Aquilo que é moral tem de poder valer para todos os seres racionais sem variações subjetivas: a máxima moral é, portanto, universal e objetiva.
- Roubar alguém, mesmo que seja para salvar a vida a alguém, viola o respeito pela pessoa que roubamos, violando a fórmula do imperativo categórico do respeito pelas pessoas. Instrumentaliza-se a pessoa que se rouba, isto é, usa-se alguém como meio, para saciar uma necessidade sensível, indo contra a fórmula do imperativo categórico que diz: «*Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.*»

## GRUPO II

Questão	Resposta correta	Pontuação
1.	(B)	3,75
2.	(D)	3,75
3.	(A)	3,75
4.	(D)	3,75
5.	(C)	3,75
6.	(B)	3,75
7.	(A)	3,75
8.	(D)	3,75
<b>Total</b>	30	

## GRUPO III

### 1.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Domínio da comunicação escrita de acordo com o quadro 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Carateriza, de forma clara e precisa, a ação praticada <i>por dever</i> . Relaciona, de forma clara e precisa, o agir <i>por dever</i> com a moralidade. Distingue, de forma clara e precisa, a ação praticada <i>por dever</i> da ação praticada simplesmente <i>conforme ao dever</i> . Integra informação do texto de forma pertinente. Redige num estilo apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico. Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.		35 pontos	37 pontos	40 pontos
Nível intercalar		29 pontos	31 pontos	33 pontos

Distingue, com algumas imprecisões, a ação praticada <i>por dever</i> da ação praticada <i>conforme o dever</i> . Redige num estilo menos apropriado, empregando adequadamente algum vocabulário filosófico. Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.	22 pontos	24 pontos	26 pontos
Nível intercalar	14 pontos	17 pontos	19 pontos
Apresenta aspetos da ética de Kant, quanto ao conceito de dever. Não integra vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada. Apresenta a resposta com grandes deficiências de estrutura e de organização.	8 pontos	10 pontos	12 pontos

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Caracterização da ação moral praticada por puro dever em Kant: as ações praticadas por puro respeito ao dever têm valor moral, ou seja, nelas o cumprimento do dever é um fim em si mesmo e não um meio.
- Distinção entre agir *por dever* e agir *conforme ao dever*:
  - agir *por dever*: agir realmente moral, em conformidade com a norma moral sem qualquer inclinação; agir que impõe ao homem a limitação dos seus desejos e inclinações obrigando-o a respeitar as leis morais da razão; agir por necessidade interna de se realizar apenas por respeito à lei moral.
  - agir *conforme ao dever*: agir com aparência de moral mas que mais não é do que legal; agir conforme a norma movido por interesse (inclinação), mostrando-se submetido às inclinações externas; agir que não restringe as inclinações e os desejos do ser humano, não o obriga a agir *pelo dever* além do que age pela legalidade; agir por necessidade externa geralmente egoísta, que se realiza conforme à lei moral.

## 2.

Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Relaciona, de forma clara e precisa, o conceito de dever com o conceito de boa vontade. Integra informação do texto de forma pertinente. Redige num estilo apropriado, empregando adequadamente o vocabulário filosófico. Apresenta a resposta como um todo coerente e integrado.	45 pontos	47 pontos	50 pontos
Nível intercalar	35 pontos	37 pontos	40 pontos
Relaciona, com imprecisões, o conceito de dever e o conceito de boa vontade. Redige num estilo menos apropriado, empregando adequadamente algum vocabulário filosófico. Apresenta a resposta com deficiências de estrutura e de organização.	25 pontos	27 pontos	30 pontos
Nível intercalar	17 pontos	20 pontos	23 pontos

Apresenta aspetos da ética de Kant quanto ao conceito de dever <u>ou</u> de boa vontade. Não integra vocabulário filosófico ou emprega-o de forma muito limitada ou inadequada. Apresenta a resposta com grandes deficiências de estrutura e de organização.	10 pontos	13 pontos	15 pontos
--	-----------	-----------	-----------

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos, ou outros considerados relevantes e adequados:

- Definição do conceito de dever: o dever como uma obrigação absoluta independente dos impulsos sensíveis.
- Definição do conceito de boa vontade: a vontade que se determina a si própria independentemente dos impulsos sensíveis que são externos à razão.
- Relação do conceito de dever com o conceito de boa vontade: a boa vontade é a vontade que realiza o dever.